

## **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

**Pedro Augusto Delgado João**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção  
do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*

Orientado por

**Professor Doutor João Cristiano Rodrigues Cunha**

Bragança,  
Junho de 2014



Aos meus Pais  
Nascimento e Brizida

À minha Irmã  
Rosa

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Professor Doutor João Cristiano Rodrigues Cunha, pela sua dedicação, orientação, motivação, companheirismo e sabedoria com que me acompanhou nesta caminhada.

Aos Professores Artur Fernandes, Chéu Líbano e Natália Lourenço - Professores titulares das turmas onde realizei a PES -, pela partilha e saber.

Ao Conservatório de Música de Bragança e à Diretora Mariana Sampaio, pelo apoio na realização da PES no 1º Ciclo.

Aos Agrupamentos de Escolas Paulo Quintela e Augusto Moreno, pelo apoio na realização da PES de 2º e 3º Ciclos.

Aos alunos das turmas envolvidas na PES: 4º Grau de Iniciação, 5ºH e do 7ºA. Foi um orgulho lecionar Música/Educação Musical.

À minha família, pela dedicação, carinho e fraternidade.

Á Odete pela paciência e carinho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral relatar as experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada (PES), do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Para além da análise cuidada das ‘Orientações Curriculares’ para o ensino da Música/Educação Musical, são apresentadas planificações das aulas lecionadas, bem como reflexões fundamentadas das mesmas, tendo por base uma abordagem metodológica de investigação-ação. Paralelamente, dada a componente de investigação inerente ao presente relatório, é focada a importância do ritmo (tendo por base o corpo humano) no Ensino/Aprendizagem em Música/Educação Musical. Nesse sentido, valorizando a importância do ritmo/corpo em contextos pedagógico-musicais, são descritas experiências de Ensino/Aprendizagem em Música/Educação Musical no Ensino Básico Português, devidamente sustentadas em literatura científico-pedagógica alusiva às abordagens musicais ativas, nas quais o corpo humano é uma ferramenta indispensável à perceção e vivência do ritmo e, por conseguinte, do desenvolvimento musical do ser humano.

**Palavras-Chave:** Ensino Básico; Ensino/Aprendizagem em Música/Educação Musical; Ritmo e corpo em Música/Educação Musical.

## ABSTRACT

This work has as main objective to describe the experiences of Teaching/Learning developed under the Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Teaching Basic Music Education, taught by the School of Education, Polytechnic Institute of Bragança. Apart from careful analysis of the 'Curriculum Guidelines' for Music/Music Education Teaching, lesson plans are presented and also discussed based on a methodological approach of action research. In addition, this report focus the importance of rhythm (based on the human body) in Teaching /Learning processes in Music/Music Education. In this sense, highlighting the relevance of the rhythm/body in Music Education, pedagogical experiences are presented and discussed, duly supported in scientific and pedagogical literature alluding to the active musical approaches, in which the body is described as a prerequisite for human perception and experience of rhythm and therefore essential for musical development of human beings.

**Keywords:** formal education; Teaching / Learning in Music / Music Education; Rhythm and Body in Music / Music Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEC - Atividades do Enriquecimento Curricular

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

EB - Ensino Básico

EM - Educação Musical

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

PES - Prática do Ensino Supervisionada

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	14
------------------	----

### CAPÍTULO I – COMPONENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. Música/Educação Musical em Portugal .....	17
1.1. Breve História e Evolução do Ensino da Música/Educação Musical .....	17
1.2. Música/Educação Musical e Currículo Nacional do Ensino Básico .....	20
1.2.1. Princípios e Orientadores Educativos .....	21
1.2.2. Competências Artístico-Musicais .....	22
1.2.3. Organizadores de Ensino/Aprendizagem .....	23
1.2.4. Orientações Curriculares e Programa .....	24
2. Abordagens Pedagógico-Musicais Ativas do Século XX .....	26
2.1. A importância do ritmo no processo ensino/aprendizagem em Educação Musical .....	33
2.2. Corpo e desenvolvimento musical .....	36

### CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Problemática e objetivos gerais .....	41
2. Modelo de investigação-ação .....	42
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	44
3.1. Observação participante .....	44
3.2. Notas de campo e <i>self report</i> .....	44



### **CAPÍTULO III – COMPONENTE EMPÍRICA**

1. Prática de Ensino Supervisionaria no 1º ciclo do Ensino Básico .....	47
1.1. Contextualização do Meio Escolar .....	47
1.1.1. Caraterização do Meio .....	47
1.1.2. Caraterização da Escola .....	47
1.1.3. Caraterização dos materiais da Sala de Aula .....	48
1.1.4. Caraterização da Turma .....	48
1.2. Descrição e reflexão de experiências de Ensino/Aprendizagem .....	49
2. Prática de Ensino Supervisionaria no 2º ciclo do Ensino Básico .....	54
2.1. Contextualização do Meio Escolar .....	54
2.1.1. Caraterização do Meio .....	54
2.1.2. Caraterização da Escola .....	54
2.1.3. Caraterização dos materiais da Sala de Aula .....	55
2.1.4. Caraterização da Turma .....	55
2.2. Descrição e reflexão fundamentada de experiências de Ensino/Aprendizagem .....	56
3. Prática de Ensino Supervisionaria no 3º ciclo do Ensino Básico .....	61
3.1. Contextualização do Meio Escolar .....	61
3.1.1. Caraterização do Meio .....	61
3.1.2. Caraterização da Escola .....	61
3.1.3. Caraterização dos materiais da Sala de Aula .....	62
3.1.4. Caraterização da Turma .....	62
3.2. Descrição e reflexão fundamentada de experiências de Ensino/Aprendizagem .....	63

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>78</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> “Organizadores de Competências” .....	23
<b>Figura 2:</b> “Modelo de investigação-ação” .....	42
<b>Figura 3:</b> “Vista parcial exterior do Conservatório de Bragança” .....	47
<b>Figura 4:</b> “Alunos do 1º ciclo a tocar instrumental Orff” .....	51
<b>Figura 5:</b> “Atividade com balões” .....	52
<b>Figura 6:</b> “Vista parcial da Escola E.B. 2.3 Paulo Quintela” .....	53
<b>Figura 7:</b> “Exercícios de imitação rítmico-corporal” .....	56
<b>Figura 8:</b> “Movimentos corporais rítmicos” .....	57
<b>Figura 9:</b> “Entrada principal da Escola E.B. 1, 2, 3 Augusto Moreno” .....	60
<b>Figura 10:</b> “Improvisações musicais com base em estímulos visuais” .....	65

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> “Canções trabalhadas na PES de 1º Ciclo”.....	48
<b>Tabela 2:</b> “Canções trabalhadas na PES de 3º Ciclo”.....	66

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> “Exemplo de Planificação do 2º Ciclo” .....	79
<b>Anexo 2:</b> “Self Report” .....	82
<b>Anexo 3:</b> “Programa Inicial Musical” .....	83
<b>Anexo 4:</b> “Canções do 1º Ciclo” .....	85
<b>Anexo 5:</b> “Orientações Programáticas do 2º Ciclo” .....	89
<b>Anexo 6:</b> Canção “Kaze Neza” .....	93
<b>Anexo 7:</b> “Cartões Ilustrados” .....	94
<b>Anexo 8:</b> Peça “ Contacto II” .....	100
<b>Anexo 9:</b> “Instrumental Orff” .....	101
<b>Anexo 10:</b> “Partituras Trabalhadas no 2º Ciclo” .....	102
<b>Anexo 11:</b> “Orientação Programáticas do 3º Ciclo” .....	105

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma componente da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Neste quadro, procura relatar o percurso e desempenho realizados ao longo da Prática do Ensino Supervisionada em Educação Musical, desenvolvida no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A importância que a Música representa para o desenvolvimento holístico do ser humano tem implicado, desde há muito, diferentes preocupações, destacando-se, no contexto do presente documento, questões relacionadas com o seu Ensino/Aprendizagem em contexto específico de Música/Educação Musical no Ensino Básico Português.

A partir do século XX, um fervilhar de novos conhecimentos científico-pedagógicos redefiniu a forma como se passou a encarar o desenvolvimento (cognitivo, afetivo, biológico e social) do ser humano. Neste contexto, a Música/Educação Musical progrediu com base em trabalhos de diferentes pedagogos musicais, que desenvolveram abordagens ativas e, de algum modo, revolucionaram o Ensino/Aprendizagem da Música/Educação Musical. Com base nestes pressupostos, surgiu a ideia que esteve na base da ‘problemática’ do presente trabalho de investigação-ação: A importância do ritmo e do movimento corporal na aprendizagem musical. A esta aprendizagem, estão inerentes princípios de que o corpo em movimento potencia a vivência, a expressão e a comunicação musical, permitindo, aos alunos, desenvolverem a sua sensibilidade artístico-musical.

Em termos organizacionais, este relatório encontra-se dividido em duas componentes - ‘Componente Teórico-Conceptual’ (capítulos I e II) e ‘Componente Empírica (Capítulo III), concluindo com as ‘Considerações Finais’ consideradas pertinentes. No primeiro capítulo é focada uma breve história e evolução do Ensino da Música em Portugal, remetendo, num segundo ponto, para as orientações atuais do Ministério da Educação para esta área curricular disciplinar no Ensino Básico. No sentido de enquadrar epistemologicamente o trabalho, o primeiro capítulo foca, ainda, as abordagens pedagógico-musicais ativas do século XX, recorrendo à revisão de literatura de referência, a partir da qual pode fundamentar-se a questão da importância do ritmo e do

corpo em processos de Ensino/Aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento musical do ser humano.

No capítulo dois é apresentada e descrita, de forma sucinta, a abordagem metodológica adotada no desenvolvimento de todo o trabalho da PES, o qual inclui o presente relatório. O terceiro capítulo corresponde à componente empírica, sendo nele descrita a atividade pedagógica desenvolvida no decurso de toda a PES, bem como apresentadas reflexões fundamentadas da referida importância do ritmo e do corpo no processo de Ensino/Aprendizagem e no desenvolvimento musical do ser humano.

## **CAPÍTULO I – COMPONENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL**



## **1. Música/Educação Musical em Portugal**

### **1.1. Breve História e Evolução do Ensino da Música/Educação Musical em Portugal**

Entre avanços e recuos, a evolução do ensino da Música em Portugal foi sempre marcado por tendências que influenciaram e influenciam práticas musicais. Ao longo do tempo, a Música e o seu ensino nem sempre foram reconhecidos e valorizados. Como afirma Fernandes (2007:41), “a grande confusão que no dizer de vários intervenientes, se tem vivido no âmbito do ensino artístico especializado, não foi resolvida pelo Decreto-Lei nº 310/83. Na verdade, e segundo a opinião de alguns participantes neste estudo, ela ter-se-á mesmo agravado”.

No quadro do presente relatório, impera a necessidade de apresentar uma caracterização sumária da história e evolução do ensino da Música em Portugal.

De acordo com Branco (1987), desde a fundação do reino, até ao século XVIII, o ensino da música esteve, em Portugal, a cargo da Igreja. Em 1290, o Rei D. Dinis oficializou o Estudo Geral de Lisboa, onde surgiu a primeira Universidade do reino, na qual se incluiu o ensino da Música. Ao longo do século XVI surgiram, nas ‘Sés’, as primeiras organizações para o ensino da Música em Portugal, destacando-se, entre outras, a Escola de Música da Sé de Évora.

Em 1835, foi criado, em Lisboa, um Conservatório para formação de músicos profissionais, que substituiu o Seminário da Patriarcal (extinto em 1834). Como refere Branco (1987:23), no final do século XIX, este Conservatório (Real de Lisboa) foi alvo de uma reforma oficializada pelos “Decretos de 13 de Janeiro de 1898 e de 28 de Julho de 1898”. Assim, a reforma do Conservatório de Lisboa de 1919 e os nomes de José Viana da Mota e Luís de Freitas Branco passaram a ser referência no panorama musical Português. Durante cerca de quarenta anos, foram criados projetos de reforma para a educação que nunca chegaram a ser aprovados. Na opinião de Saraiva (1998), desde o início da ditadura militar que não havia memória de uma reforma no ensino artístico no Conservatório Nacional, com aspetos tão retrógrados que marcaram o regresso às ideias de Luís de Freitas Branco e José Viana da Mota aquando da criação do Conservatório Nacional de Música, em 1919.

Numa outra vertente, deve destacar-se a Fundação Calouste Gulbenkian (1956) que, a partir de 1956, se revela como instituição de relevância do panorama do ensino da Música em Portugal. Com o apoio de Manuela Perdigão, a Fundação promoveu uma série de

cursos, de cariz musical, que se basearam em três áreas complementares: Formação de Professores; Iniciação musical para crianças entre os 5-10 anos e esclarecimento do público em geral.

Alguns anos mais tarde, em 1966, foi elaborado, pelos professores do Conservatório Nacional, sendo Ivo Cruz o seu diretor, um projeto de reforma do ensino, tendo sido o terceiro projeto apresentado num período de 33 anos (de 1938 a 1971) (Tevez, 2012).

No que respeita à política educativa, uma das grandes inovações introduzidas em Portugal na segunda metade da década de sessenta, refere-se à possibilidade do “ (...) Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério” (Decreto-Lei n.º 47587: art. 1.º), algo que vai ser aproveitado a partir de 1971 como forma de experimentar, e mesmo antecipar, as reformas projetadas no domínio da reforma global do sistema escolar Português.

No final do ano letivo de 1970/71, o Conservatório Nacional é colocado em regime de experiência pedagógica sob orientação de Madalena Perdigão. Este regime de experiência pedagógica, prolongou-se até depois da publicação do Decreto nº 310/83, de 1 de Julho, o qual introduziu a integração do ensino vocacional da Música e da Dança ao nível do Ensino Básico<sup>1</sup>.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>2</sup> (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) implementa a Educação Artística. Assim, todos os currículos (Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário, Ensino Especial e Ensino Superior) passam a integrar áreas disciplinares com o objetivo de desenvolver “(...) capacidades de expressão e comunicação; desenvolver a criatividade; desenvolver a expressão estética; promover a educação artística de modo a sensibilizar para a atividade lúdica LBSE” (artigos 5º e 7º da LBSE). Estruturado na LBSE (artigos 8.º e 10.º), a reorganização curricular proposta vai integrar, da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, componentes de formação artística. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988) refere que ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico visa-se, entre outros objetivos, “(...) a iniciação e progressivo domínio das expressões plástica, dramática, musical e motora” (CRSE, 1988: 102). No 2.º Ciclo do Ensino Básico, este documento prevê uma área interdisciplinar de Educação Artística e de iniciação técnica constituída por duas componentes: Educação Visual e

---

<sup>1</sup> Doravante designado por EB.

<sup>2</sup> Doravante designado por LBSE.

Manual e Educação Musical. A organização destas componentes, neste nível de ensino está “(...) assente em áreas interdisciplinares na base de um professor por área” (CRSE, 1988: 103). No 3.º ciclo do Ensino Básico, prevê-se a existência de uma área de opção, na qual se encontra a Educação Musical. No Ensino Secundário, a proposta apresenta áreas de formação artística ao nível da formação específica e ao nível da formação técnica e profissionalizante.

Para que a lecionação destas áreas venha a efetivar-se, surgem a partir de 1986, instituições de formação e especialização de professores, designadas Escolas Superiores de Educação, uma delas é Escola Superior de Música de Viana do Castelo que foi a pioneira, representando uma vontade política de mudança. Na área específica da Música/Educação Musical, de acordo com Mota (2008), o aparecimento das Escolas Superiores de Educação foi um marco histórico no que concerne à mudança da qualidade do ensino da Educação Musical no nosso país.

## 1.2. Música/Educação Musical e Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal

De acordo com a LBSE (Lei 46/86, de 14 de Outubro), o sistema educativo compreende a Educação Pré-escolar, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. No que concerne à Educação Escolar, encontra-se dividida, no EB, em três ciclos de Ensino: o 1º Ciclo, o 2º Ciclo e o 3º Ciclo. Neste enquadramento, o ‘Currículo Nacional do Ensino Básico’<sup>3</sup> abrange uma série de conceitos, princípios, perspetivas e “competências”<sup>4</sup>. Seguidamente serão descritos os aspetos mais importantes para o desenvolvimento do processo de Ensino/Aprendizagem.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Musical encontra-se integrada na área artística *Expressão e Educação Artística*, sendo lecionada pelo professor titular da turma em componente letiva, complementada com Atividades de Enriquecimento Curricular<sup>5</sup>, as quais são reguladas pelas autarquias ou instituições como Academias ou Conservatórios de Música. Neste Ciclo de Ensino, não existe o caráter de obrigatoriedade das AEC, pelo que a Educação Musical<sup>6</sup> na minha perspetiva, pode não ser uma realidade para um elevado número de alunos.

No 2.º Ciclo do EB, a carga horária atribuída à EM pode chegar aos 3 tempos letivos (90 minutos + 45 minutos). Na verdade, verifica-se que, maioritariamente, as escolas apenas concedem 90 minutos semanais à EM, sendo este o único momento de obrigatoriedade da EM de toda a população Portuguesa escolarizada.

No 3.º Ciclo do EB, a disciplina assume a designação de Música e aparece como facultativa no 7.º e 8.º ano, sendo a carga horária dividida com a disciplina de Educação Tecnológica. Por conseguinte, pode surgir como disciplina semestral, com 90 minutos semanais, ou anual, com 45 minutos semanais. No 9º ano, mantém-se facultativa, dispõem de uma carga semanal de 3 tempos letivos (90 minutos + 45 minutos), sendo da competência do aluno a escolha de apenas uma disciplina entre todas as ofertas de escola no domínio tecnológico e artístico. Neste ciclo de Ensino, a disciplina de Música encontra-se também condicionada pela disponibilidade de materiais, espaço físico e

---

<sup>3</sup> Doravante designado por CNEB.

<sup>4</sup> De acordo com o CNEB, o termo “competência” abarca, numa perspetiva ampla, conhecimentos, atitudes e capacidades. (Ministério da Educação, 2001)

<sup>5</sup> Doravante designado por AEC.

<sup>6</sup> Doravante designado por EM.

docentes habilitados. O decreto-lei nº 209/2002 refere que as escolas podem lecionar a área da Música, caso existam professores para a sua docência.

### **1.2.1. Princípios e Orientadores Educativos**

No quadro atual da EM em Portugal, deve destacar-se que no EB, “As artes são elementos fundamentais para o desenvolvimento da expressão social, cultural e pessoal para o aluno, cujas formas interligam imaginação, emoção e razão” (ME- DEB, 2001: 149).

Tendo o CNEB como referência, a Educação Artística no EB desenvolve-se com base em quatro grandes áreas artísticas presentes ao longo dos três ciclos do EB: *Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Plástica e Educação Visual e Expressão Físico-motora/Dança*.

Como precedentemente referido, a EM é abordada no 1.º Ciclo do EB de forma integrada nas quatro áreas do Ensino Artístico, sob responsabilidade do docente titular da turma, e/ou de forma complementar, ao nível das AEC, por um professor especializado na área da EM. No 2.º Ciclo do EB, a disciplina da EM é de carácter obrigatório, sendo abordada de forma mais profunda, sequencial e organizada, por um professor especialista e profissionalizado. No 3.º Ciclo do EB, assumindo a denominação de Música, a disciplina surge como opcional, num leque de escolhas variável de escola para escola.

A EM é parte integrante no CNEB, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das *Competências Gerais* que este pressupõe.

Das linhas orientadoras que se encontram no CNBE, visando o desenvolvimento das referidas competências, por parte do aluno, devem destacar-se, no âmbito do presente relatório e das práticas pedagógicas que estão na sua base:

Usa como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa; Proporciona ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo; É um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade; Constitui um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos. (Ministério da Educação, 2001:150)

De acordo com o CNEB, durante o EB o aluno deve ter a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas para o seu desenvolvimento global, ao qual se encontra

subjacente o desenvolvimento/aquisição de competências. Para desenvolver aprendizagens e adquirir competências, devem ser proporcionadas, ao aluno, vivências relativas a práticas de investigação, participação e realização artísticas, oportunidades de trabalho com tecnologias de informação e comunicação, contato com espetáculos de natureza e orientações estéticas diversificadas, execução de práticas interdisciplinares, contacto com diferentes tipos de culturas artísticas, práticas de conhecimento do património artístico nacional, realização de intercâmbios escolares e exploração diferentes formas e técnicas de criação e comunicação artística (ME, 2001).

### **1.2.2. Competências Artístico-Musicais**

As competências Artístico-Musicais são desenvolvidas através dos mais diversificados processos, promovendo práticas artísticas diferenciadas e apropriadas aos diferentes contextos sociais/culturais onde decorre a ação educativa, no sentido de promover a construção e o desenvolvimento da “Literacia Musical”<sup>7</sup> do aluno. Estas competências encontram-se organizadas em nove grandes dimensões:

(1) Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e Relacionar sons; (2) Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas; (3) Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais; (4) Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral; (5) Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais; (6) Compreensão e criação de diferentes tipos de espetáculos musicais em interação com outras; (7) Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional; (8) Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais; (9) Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história social e cultural. (Ministério da Educação, 2001:165)

Tendo por base as referidas dimensões, as competências desenvolver-se-ão através de experiências musicais e práticas pedagógicas diversificadas, com base na experimentação artística, na vivência e na estética situada em diferentes épocas, tipologias e culturas

---

<sup>7</sup> De acordo com o CNEB, o termo a “Literacia Musical” é uma: “compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, que engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões” (Ministério da Educação, 2006:6).

musicais do passado e do presente. Assim, deve potencializar-se a prática de experiências musicais de forma a existir uma compreensão e articulação do pensamento, entre a música na escola, na sala de aula e a música presente na vida de cada aluno e do meio social/cultural onde este se encontra inserido (ME, 2001).

### 1.2.3. Organizadores de Ensino-Aprendizagem

No CNEB as competências específicas a desenvolver no âmbito da Música/EM enquadram-se em quatro grandes organizadores de competências, os quais giram em torno de três grandes domínios. Esquemáticamente, o Ministério da Educação (2001:170) apresenta esta correlação da seguinte forma:

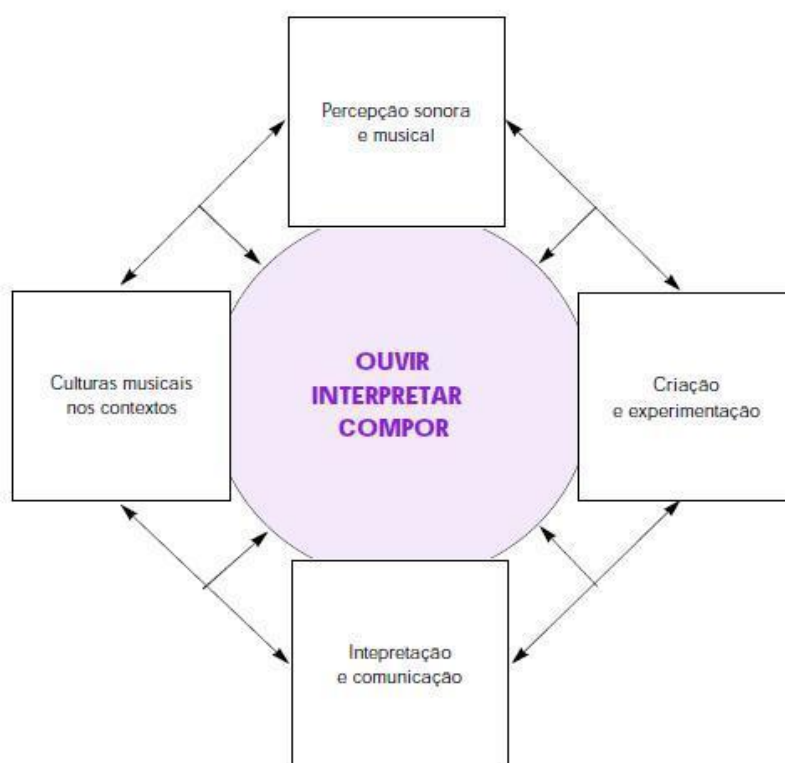


Figura 1: “Organizadores de Competências” (Ministério da Educação, 2001:170)

De forma resumida, procurar-se-á expor as competências inerentes a cada um dos organizadores. Assim:

*Interpretação e Comunicação:* o aluno desenvolve a musicalidade, o controlo técnico-artístico através do estudo e da apresentação individual, e em grupo, de diferentes

interpretações musicais, tais como o canto, a performance instrumental (instrumentos musicais eletrônicos e acústicos), a criação e a apropriação de formas diferenciadas de notação musical, a elaboração de gravações áudio e vídeo das interpretações realizadas e a reflexão sobre as interpretações realizadas.

No âmbito do organizador *Criação e Experimentação*, o aluno deverá desenvolver a composição, a exploração e a improvisação, experienciando e utilizando materiais sonoros e musicais de gêneros, estilos, formas e tecnologias diferenciadas. O aluno desenvolve competências de audição e imaginação musical, de pensamento musical e de prática artística, adquire também conhecimentos e saberes próprios de diferentes técnicas vocais e instrumentais, utiliza diferentes tipos de *software* musical, e recursos da internet; No organizador *Percepção Sonora e Musical*, o aluno deve ouvir, descrever, analisar, compreender e avaliar os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical de várias culturas, através da audição, do movimento corporal e da prática vocal e instrumental.

No organizador *Culturas Musicais nos Contextos*, o aluno desenvolve a compreensão da Música como construção social e cultural, através da partilha de músicas do seu quotidiano e/ou da sua comunidade, bem como com base na contextualização da Música e na compreensão das relações desta com outras artes.

Face ao exposto, subentende-se que, ao longo do EB, o aluno tenha vivências nos três domínios (*Ouvir, Interpretar, Compor*) e, através delas, desenvolva e adquira competências e aprendizagens em torno dos quatro organizadores essenciais, em função do Ciclo de Ensino no qual está inserido (Ministério da Educação, 2001:173-176).

#### **1.2.4. Orientações Curriculares e Programa**

No quadro do CNEB, a lecionação da Expressão Musical/Música no 1.º Ciclo são seguidas através das Orientações Programáticas e assenta em pressupostos de aprendizagem musical, sobre as quais Vasconcelos (2006:4) refere:

Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais; As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio -culturais; Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música; As crianças devem realizar atividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade; As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares; As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem necessidades de



desenvolvimento individual das crianças; As crianças necessitam de modelos eficazes de adulto. (Vasconcelos, 2006:4)

O processo de ensino/aprendizagem em Expressão Musical/Música consiste na interação de um conjunto de atividades relacionadas com a audição, a interpretação e a composição. A aprendizagem musical deve centrar-se na voz e no canto, de forma interrelacionada com o corpo e o movimento, incentivando e valorizando o poder criativo e imaginativo de todos os envolvidos no processo (professor e alunos). No entanto, Expressão Musical/Música é assegurada pelos professores titulares da turma e, de forma complementar, pelos professores de AEC, cuja formação científico-pedagógica na área da Música nem sempre é a mais adequada, pelo que as referidas Orientações Curriculares do CNEB podem, em alguns casos, ser interpretadas de forma pouco correta para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

No 2.º Ciclo do EB, o processo ensino-aprendizagem em EM assenta num programa definido, que constituído por XII níveis de espiral (I ao VI para o 5.º ano e VII ao XII para o 6.º ano), se apresenta como documento orientador. A organização em espiral pressupõe que cada nível envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo (Ministério da Educação, 2001:10)

No 3.º Ciclo do EB, a filosofia das Orientações Curriculares assenta, de forma mais direcionada, em experiências pedagógico-musicais baseadas nas vivências artísticas e estéticas de cada aluno. Ainda que estas vivências devam ser tidas em conta ao longo de todo o EB, dado o carácter opcional da disciplina no 3.º Ciclo, a Música apresenta-se como espaço amplo de criação e experimentação, tendo presente os diferentes contextos socioculturais e os níveis de desenvolvimento técnico-artístico de cada indivíduo. As orientações curriculares estão organizadas em torno de um conjunto de 11 módulos com temas diferenciados e de duração variável (Ministério da Educação, 2001:149)

1 - Memórias e tradições - em torno da música portuguesa; 2 - Formas e Estruturas - modos de organização e estruturação musicais; 3 - Melodias e arranjos - em torno da canção; 4 - Improvisações - exploração da improvisação musical; 5 - Música e movimento – em torno de danças e coreografias; 6 - Música e Multimédia - as diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais; 7 - Música e Tecnologias - manipulando sons acústicos e eletrónicos; 8 - Músicas do Mundo - explorando códigos e convenções; 9 - Pop e Rock – em torno dos estilos musicais; 10 - Temas e variações - em torno do desenvolvimento de ideias musicais; 11 - Sons e sentidos - processos de criação musical. (Ministério da Educação, 2001:149)

## 2. Abordagens Pedagógico-Musicais Ativas do Século XX.

“O tempo, entretanto, mostrou a necessidade de se agregar à educação. A dimensão corporal e emocional. Foi buscando esse novo parâmetros de ensino a pedagogias ativas”(Lima & Ruger, 2007:3)

Remontando à segunda metade do século XIX e à mudança de pensamentos e sensibilidades que aí começaram a surgir, novas obras e acontecimentos desencadearam formas de ser e de estar tão diferenciadas, quanto inovadoras. Tomemos com exemplo, na Pintura, o *Olimpia* (1864) de Édouard Manet, na Música *Tristão e Isolda* (1859) de Richard Wagner, nas Tecnologias, a invenção do cinema pelos irmãos Lumière (1895) na Educação, o *Sistema da Teoria Educativa* de Joahnn Herbart (1841) e na Psicologia a *Interpretação dos Sonhos* (1899) de Sigmund Freud. A conceção de modernismo começava a enraizar-se no comportamento humano, apresentando visões múltiplas e renovadas na forma de ser e estar da humanidade. De acordo com Cunha (2005:9), “Novos paradigmas da música, na cultura, na pintura, nas ciências naturais e humanas e na educação, vão sendo criados e partilhados”.

Em Portugal, a revista *Orpheu* (1915), escrita por um grupo de escritores e artistas plásticos de vanguarda, iniciava pensamentos que virá a designar-se de modernismo. No início do século XX, o espírito moderno proporcionava ao homem experiências impressionantes que criaram confrontos entre tudo o que era novo e tudo o que representava as formas ideológicas do passado. Na música, surgiu a *Sagração da Primavera* (1913) de Igor Stravisky, obra revolucionária que assentou em novos e arrojados aspetos rítmicos, melódicos, harmónicos, tímbricos e estruturais. Neste contexto histórico, social e cultural, novos paradigmas surgiram também na Pedagogia. Neste particular, de acordo com Cunha (2013:22)

“(...) a Pedagogia abria caminho para a discussão filosófica e científica de que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito (conceção racionalista), nem exclusivamente pelas características inerentes ao objeto (conceção empirista).” (Cunha, 2013: 22)

Na verdade, no que respeita à Pedagogia deve salientar-se que, nesta fase da história da humanidade, o construtivismo<sup>8</sup> se afirmava como corrente pedagógica de desenvolvimento humano, assentando no pressuposto que:

“(...) todo o conhecimento é uma construção, uma interação, contendo um aspeto de elaboração do novo (...) é ativamente construído pelo aprendiz e não apenas transmitido. (...)”  
(Batista, 2004:30-31)

Neste quadro de profundas mudanças, abordagens e métodos de Ensino da Música mais teóricos e diretos deram lugar a pedagogias musicais ativas, baseadas na Psicologia do desenvolvimento e nas fases de evolução psicossomática<sup>9</sup> do ser humano. Para tal contribuíram, por exemplo, Jean Piaget (1896-1980) ao reconhecer, na sua teoria<sup>10</sup>, que a criança é um ser dotado de capacidades próprias e específicas. Por outro lado e, de forma complementar, também deve ser tida em conta a corrente *Socioconstrutivista*<sup>11</sup> desenvolvida por Lev Vigosky (1896-1934).

---

<sup>8</sup> Na sua essência, o Construtivismo em Educação significa que o conhecimento não é algo pré-terminado, mas sim fruto de uma interação do indivíduo com o meio físico e social. De forma mais detalhada, de acordo com Becker (1994:88-89), “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda.” (Becker, 1994).

<sup>9</sup> O termo ‘evolução psicossomática’ tem na sua base o modo de entender o ser humano no seu desenvolvimento físico e intelectual. Na área da Medicina, entende-se por psicossomático algo que diz respeito simultaneamente ao corpo e ao espírito e à sua inter-relação no desenvolvimento da componente psíquica e física do organismo. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. (Acedido em Abril 10, de 2014, em <http://www.priberam.pt/DLPO/psicossom%c3%a1tico>).

<sup>10</sup> De forma sucinta, a Teoria Cognitiva de Piaget explica o desenvolvimento cognitivo humano em 4 estádios: Sensório- Motor (0 -2 anos) - a criança aprende com os objetos que a rodeiam, adquire conhecimento com as suas próprias ações; Pré-Operacional (2-7 anos) - caracteriza-se pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior; Operatório- Concreto (7-11) - a criança começa a desenvolver noções de tempo, espaço, e de relacionar diferentes aspetos e abstrair dados da realidade; Operatório-Formal (a partir dos 12 anos) - a criança consegue raciocinar logicamente e sistematicamente.

<sup>11</sup> Resumidamente, a corrente “Socioconstrutivista” de Vygotsky propõe que o desenvolvimento cognitivo de aluno ocorre através da interação com outros indivíduos e com o meio, isto é, existe uma interação entre indivíduos na criação de novas experiências e, através delas, na construção de conhecimento. Nesta perspetiva, a aprendizagem é uma experiência social interligada através de signos e instrumentos. Para Vygotsky um signo é como a linguagem falada e a escrita. Nesse sentido, a aprendizagem é uma experiência social de interação pela linguagem e pela ação. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>, Acedido em Março 8, de 2014).

Em suma, particularizando à área de enquadramento do presente trabalho, o século XX é um marco no qual surgiram importantes abordagens pedagógico-musicais que revolucionaram o ensino da Música em todos os seus aspetos. No entendimento de (Souza, 2000:72)

Os maiores pedagogos de todos os tempos, por sentirem a enorme responsabilidade que aceitaram ao assumir a profissão de educadores, souberam que o seu dever primeiro era o de estudar seu aluno, conhecer o seu carácter, talentos, conflitos e possibilidades, tratar de inculcar-lhes fé em si mesmo e na vida; aprender para poder ensinar. (Souza, 2000:72)

Num contexto de transformações profundas da pedagogia, pedagogos e investigadores desenvolveram, com base em estudos observacionais, abordagens metodológicas em Música/Educação Musical que visavam proporcionar, às crianças, adolescentes, jovens e adultos uma formação musical (artística) tão abrangente, quanto holística. Ainda que a génese das abordagens pedagógico-musicais seguidamente apresentadas tenha ocorrido, não raras vezes, de forma simultânea, respeitar-se-á uma ordem cronológica com base na biografia dos seus autores. Assim, refere-se Emile Jaccque-Dalcroze (1865-1950), como criador da abordagem pedagógico-musical designada *Euritmia*. A *Euritmia* tem como base fundamental a formação do ser humano através do movimento e do ritmo, numa coordenação permanente entre parte corporal e intelectual. Esta abordagem defende que a aprendizagem deve ser realizada de forma ativa, com base no ritmo e no denominado “*solfejo corporal*”, o uso da voz associada ao movimento corporal, tendo a improvisação um papel central no desenvolvimento da psicomotricidade e da criatividade (Amado, 1999).

A *Euritmia* de Emile Jaccque-Dalcroze é definida, por Fonterrada (2005:118), da seguinte forma:

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “*Euritmia*” relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível. (Fonterrada, 2005:118)

Face ao exposto, a visão Dalcroziana<sup>12</sup> compreende a iniciação musical como algo que deve ocorrer através da vivência musical, à qual se encontram intimamente ligados aspetos de corporalidade, de perceção e improvisação, favorecendo o desenvolvimento de competências vocais, auditivas, visuais, corporais e cognitivas.

Tendo sido aluno de Emile Jaccque-Dalcroze, Edgar Willems (1890-1978) considerava que todas as crianças podem ser preparadas auditivamente. Também na sua visão, a prática deve preceder a teoria, estabelecendo a aprendizagem musical uma estreita relação com aspetos fisiológicos, afetivos e cognitivos da vida humana. De acordo com Teves (2012), Willems desenvolveu uma abordagem pedagógico-musical centrada em três elementos da música: o ritmo; a melodia e a harmonia, fazendo-os corresponder a elementos da vida do Homem; a vida fisiológica; a vida afetiva e a vida mental. Neste particular, deve destacar-se que Willems atribuiu especial interesse a duas características naturais do ser humano: a voz e o movimento corporal, devendo estas estar na base da prática musical de canções, numa vivência de experiências auditivas e rítmicas que levam a criança a descobrir ativamente a música (Willems, 1962, 1970, 1981). Para Willems, deve dar-se primazia à vivência dos fenómenos musicais e só depois à sua consciencialização, sendo que o aluno deve libertar a sua sensibilização natural e desenvolver o sentido auditivo e, num plano secundário e posterior, surgirá a aprendizagem da técnica de um determinado instrumento musical (Tevez, 2012).

Ainda que não diretamente relacionadas com a PES que o presente relatório visa descrever, outras abordagens pedagógico-musicais devem ser referidas. Assim, de forma sucinta, salientam-se os trabalhos pedagógicos de Justine Ward (1879-1975) e Maurice Martenot (1898-1980). Ward foi pianista e pedagoga, seguidora dos princípios orientadores de Emile Jacques-Dalcroze e desenvolveu uma abordagem musical viva e sólida para todas as crianças. De acordo com Ward, a preparação da voz, do ouvido e do sentido rítmico, permite à criança uma expressão mais livre e criativa. Através de uma aprendizagem de sons e ritmos, tão lúdica, quanto divertida, as crianças desenvolvem uma melhor assimilação nas aulas de Educação Musical. (Sousa, 1999).

Martenot (1898-1980) baseou a sua abordagem pedagógico-musical na experiência com o som, sendo a aquisição de elementos teóricos desenvolvidas através de uma componente prática, baseada em jogos lúdicos de exploração sonora. Martenot propõe uma sequência

---

<sup>12</sup> Referente aos princípios pedagógico-musicais inerentes à *Euritmia* de Emile Jaccque-Dalcroze.

gradual de aprendizagem da leitura e escrita musical, acompanhada por um ambiente lúdico, motivador e acessível, partindo das atividades práticas e só depois as teóricas.

De forma mais ligada com os processos de Ensino/Aprendizagem que estiveram na base da PES aqui retratada, encontra-se Zoltán Kodály (1882-1967) que defende a musicalização de todos os seres humanos e a democratização do ensino da música. Organizou então conteúdos pedagógicos através da voz, que combinariam com uma leitura e escrita musical e um instrumento musical para que todos os alunos tivessem acesso. Para Kodály, o início dos estudos sobre música deveria começar na infância. Tendo a voz como instrumento principal, Kodály desenvolveu, de forma ativa, os seus princípios através do canto (individual/grupo), a “Solminização”<sup>13</sup> (solfejo relativo) e “Fonomímica”<sup>14</sup> (Torres, 1993). De acordo com Amado (1999) para Kodály, o canto é uma das formas de desenvolvimento global do indivíduo (social, cognitivo, físico, sensorial e afetivo). Também Sousa (2008) refere que através do canto, associado a movimentos corporais, a criança desenvolve o sentido da afinação vocal, do sentido rítmico e da coordenação de movimentos. O canto contribui, ainda, para a formação da consciência social através do canto coletivo. Em Portugal, as professoras Cristina Brito da Cruz e Rosa Maria Torres, são as grandes impulsionadoras desta pedagogia.

À semelhança de alguns dos pedagogos anteriormente focados, Carl Orff (1895-1962) sempre entendeu a música como algo que está ao alcance de todo o ser humano. Orff entendeu o corpo humano como primordial e principal fonte sonora na criação e expressão de vivências artísticas, enquanto fonte de crescimento holístico do homem a nível (sensorial, físico, psicológico, intelectual e social). A compreensão da corporalidade forneceu a Orff e Gunid Keetman (co-responsável na edificação da abordagem *Orff-Schulwerk*<sup>15</sup>), sólidas bases de pensamento no impulso da génese da sua filosofia de aprendizagem musical ativa. Baseando-se no trabalho prático e criativo, a abordagem

---

<sup>13</sup> Inspirado nos hexacordes de Guido d'Árezzo, consiste que a nota dó, seja colocada em qualquer sítio da escala musical podendo executar, a partir daí as cinco notas ascendentes. Acedido em Fevereiro 12, 2014. Disponível em [http://www.e-musicanaescola.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=73:metodologia-musical-i&catid=45:dicas](http://www.e-musicanaescola.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:metodologia-musical-i&catid=45:dicas)

<sup>14</sup> Entenda-se por “Fonomímica” o uso de gestos da mão para identificação de sons.

<sup>15</sup> De acordo com Cunha (2012), o termo *Schulwerk* pode traduzir-se, literalmente, como “obra escolar”. Porém, segundo o mesmo autor, o seu significado deve ser entendido, em Orff, numa vertente mais profunda. A palavra *Werk* corresponde, em português, a obra e, segundo os ideais de Carl Orff, este termo deve ser visto como “oficina” na qual imergimos em processos de trabalho prático, de vivências artístico-musicais que estimulam a criatividade e a improvisação. (Cunha, 2012).

*Orff-Schulwerk* está presente em mais de quarenta países dos cinco continentes, como uma forma de trabalho que, de uma maneira geral, desenvolve as vertentes criativas, artística, emocional e social do ser humano, numa interação entre expressão vocal, corporal, instrumental. Na abordagem *Orff-Schulwerk*, a palavra, o movimento/dança e a música são trabalhados de forma interligada, tendo como denominador comum o ritmo. Como anteriormente referido, Orff atribuiu à corporalidade o principal e mais significativo papel, apresentando os restantes instrumentos, como “uma espécie de prolongamento do corpo humano, uma vez que dele recebem as pulsações vitais, ou seja, o ritmo” (Cunha, 2013:45). Neste sentido Orff propôs uma abordagem pedagógico-musical que trabalha, simultaneamente, a expressividade vocal, corporal e o Instrumental Orff<sup>16</sup>. Deve destacar-se que o instrumental Orff está presente em grande parte das escolas de todo o mundo, promovendo o acesso à prática instrumental elementar em EM, uma vez que os instrumentos são de fácil manuseamento e técnica, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma consistente base rítmica, melódica e harmónica (Cunha, 2013). Em Portugal, Maria de Lurdes Martins, foi pioneira no impulso da abordagem *Orff-Schulwerk*, bem como na adaptação, ao nosso país, da obra impressa.

Baseado nos princípios pedagógicos da *Orff-Schulwerk*, o pedagogo Jos Wuytack (1935-) desenvolveu uma abordagem pedagógico-musical que tem na sua génese os elementos básicos tais como o ritmo, a improvisação, a linguagem gestual, a melodia, os movimentos e a alegria de cantar. A semelhança de Orff, para Jos Wuytack o mais importante é a participação ativa de todos os alunos. Em Portugal, continuam a realizar-se, anualmente, Cursos de formação de Pedagogias Musical para Professores existindo a Associação Wuytack de Pedagogia Musical com sede no Porto (Sousa, 1999), Finaliza-se com os pedagogos Shinichi Suzuki (1898-1998) e Edwin Gordon (1927-). Suzuki foi violinista e pedagogo e criou uma metodologia na qual pressupõe que todas as crianças têm capacidades para tocar um instrumento através da imitação, da audição e da repetição. A criança inicialmente repete, sem ter perceção da escrita musical daquilo que

---

<sup>16</sup> O primeiro contato que Orff teve com um instrumento de lâminas teve na sua origem a oferta de um *Kaffern-Klavier* (espécie de xilofone, feito de uma pequena caixa de madeira retangular, em cujo lado aberto tem 10 lâminas fixadas com cordas), devida a sua sonoridade surpreendente bela e o fato de se tocar com uma baqueta impulsionou Orff positivamente e assim poder desenhar o instrumental Orff. Instrumental Orff entende-se por um conjunto de instrumentos musicais, de altura definida: Flauta de bisel; Xilofone Baixo; Xilofone Contralto; Xilofone Soprano; Metalofone Baixo; Metalofone Contralto; Metalofone Soprano; Jogo de Sinos Soprano e Jogo de Sinos Contralto. Altura Indefinida: Bombo; Pratos; Gongo; Castanholas; Triângulo; Caixa Chinesa; Reco-reco; Pandeireta; Maracas; Guizeira; Clavas; Tamborim; Prato Suspenso; Bongós; Caixa de Rufo; Timbales e Congas (Cunha, 2013).

toca. Posteriormente, aprende a leitura e a escrita musical. Esta metodologia destina-se a crianças com idade a partir dos 4 anos e está presente em Escolas de Ensino Vocacional, Academias e Conservatórios (Sousa, 2008).

Edwin Gordon (1927-) desenvolveu os princípios orientadores que deram origem à sua *Teoria de Aprendizagem Musical*, a qual tem na sua base a audição. Para Gordon (2000), antes de iniciar-se a notação e a teoria, terão de desenvolver-se competências auditivas, através do movimento, da entoação e da aprendizagem de padrões melódicos e rítmicos. De acordo com o autor, é aprendendo a ouvir e a identificar modelos musicais que os alunos aprendem a aperfeiçoar a sua audição e, por conseguinte, a “*audiação*”<sup>17</sup>. Gordon salienta que “A audiação é para a música o que o pensamento é para a fala” (2000:4). Quando os alunos começam a aprender a “*audiar*” e a executar música, desenvolvem uma melhor perceção da mensagem que a música transmite (Gordon, 2000). Em Portugal a Teoria de Gordon tem como principais seguidoras Helena Rodrigues e Helena Caspurro.

---

<sup>17</sup> A “Audiação ” é definida como a habilidade de ouvir e compreender música, quando o som já não está presente. Ou seja, momentos após ouvir o som, podemos ‘audiar’, dando significado ao que acabamos de ouvir, ou antecipando o que virá em seguida (Caspurro, 2006).



## 2.1. A importância do ritmo no processo ensino/aprendizagem em Educação Musical

Estudada em diferentes perspectivas, a palavra ritmo tem origem etimológica no grego “*Rhythmos*” à qual está associada a ideia de fluir, avançar, ir mais além (Bunn, 2002). Na verdade, o conceito de ritmo apresenta-se como vital à própria estrutura (e vida) humana. De acordo com Picollo (1993:13-14) “o ritmo constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturais, tanto corporais como psíquicas e espirituais”. O mesmo autor refere, ainda, que Platão e Aristóteles consideravam o “ritmo como um princípio organizativo que dá um sentido harmônico ao movimento intrínseco ao ser humano”. (Picollo, 1993:13-14)

No quadro do presente trabalho, seus propósitos e contextos, partilha-se a ideia de Willems (1962), para quem o ritmo é elemento fundamental à música e está ligado intrinsecamente à ação, ao próprio corpo e à vida. Seguindo a mesma linha de pensamento, Cunha (2005) aborda o ritmo como algo inerente à própria vida e, por conseguinte, elemento natural na expressão artístico-musical. O autor refere, como exemplo, a existência de ligações diretas de desenvolvimento entre os movimentos corporais de ‘andar-correr-andar-parar’ e a expressão rítmico-musical ‘lento-rápido-lento-final’. Nesse sentido afirma:

a noção de que percepção e produção musical têm origens em experiências corporais, nas quais o ritmo se assume como elemento básico, ganha consistência e prova a existência de fortes relações entre o desenvolvimento das capacidades motoras e do desenvolvimento rítmico-musical. (Cunha, 2005:28)

Como previamente abordado, alguns pedagogos, principalmente Carl Orff na abordagem *Orff-Schulwerk*, consideraram o corpo humano como primeiro e principal instrumento musical. Orff deu muita importância ao ritmo enquanto fonte natural para a envolvimento no processo ensino/aprendizagem, avigorando a ideia de que o ser humano deve vivenciar o ritmo, não como uma noção abstrata, mas como algo concreto e muito presente na sua vida. Na abordagem *Orff-Schulwerk*, inúmeras vezes incompreendida e deturpada, deve considerar-se como essência o pensamento musical elementar, entendimento que linguagem, música e movimento/dança estão originalmente interligados pelo elemento ritmo. Neste sentido, Orff considerou o ritmo como ponto central de desenvolvimento da criatividade e da expressividade artístico musical, enquanto fonte de vivência da

dimensão que linguagem, música, movimento/dança comportam (Cunha, 2005),. Numa interligação entre corpo e mente, Sousa (2003) avigora a ideia de que o ser humano deve ir à descoberta do ritmo, reforçando, assim, o desenvolvimento da criatividade e da expressividade. Nas suas palavras

A prática rítmica, graças ao estudo conjunto do ritmo musical com o ritmo natural do corpo, robustece o sentido métrico e o sentido rítmico, ordena as funções do tipo sensorial e nervoso, educa a imaginação e harmoniza as faculdades corporais com as espirituais. (Sousa, 2003:53)

Em suma, pensadores / pedagogos / investigadores reconheceram o ritmo como ponto central da aprendizagem e desenvolvimento musical do ser humano. Para além dos mencionados Willems e Orff, Dalcroze considerou o ritmo como essência da prática pedagógico-musical. De acordo com este autor, a prática rítmico-musical faz com que o ritmo seja “antes de mais nada, uma experiencia pessoal” (Madureira, 2012:4). Também Maurice Martenot (1898-1980) considerou o ritmo como elemento inerente a todo o ser humano. Nas palavras de Martins (1987:17),

Martenot defendia que é pelo ritmo sob a forma mais direta, mais rudimentar e mais instintiva, que deve começar a Educação Musical. O sentido do ritmo pode depois desenvolver-se em todas as idades e tornar-se a chave de um ensino vivo. O ritmo é o elemento vital da música, tão indefinível como a própria vida. Devemos considerá-lo como uma força em movimento, uma força que impulsiona a ação, uma força que é ela mesmo, movimento (Martins, 1987:17)

Para Edwin Gordon (2000) o ritmo é intrínseco à existência do ser humano, tendo a sua origem no movimento. Por conseguinte, para existir coordenação, liberdade, fluidez, relaxamento e equilíbrio, é necessário ter bom ritmo. Esta ideia de Gordon (2000) renova pressupostos de base das Pedagogias abordagens pedagógico-musicais ativas do Século XX. Neste particular, Willems (1970:32) afirma que:

o andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no plano sentido do termo (Willems, 1970:32).

Ao falar-se de ritmo, obrigatoriamente temos de falar em pulsação. Ciavatta (2003:18) define pulsação como “série de marcações, audíveis ou não, com intervalos regulares de tempo entre si, utilizadas como referência para que se possa tocar, cantar, compor,

escrever ou ler um determinado ritmo”. Esta visão estabelece uma simbiose entre pulsação e ritmo, sendo que, em música, a pulsação é referência para ser vivenciado e entendido um determinado ritmo (Gonçalves, 2008). A tal vivência e entendimento está inerente a ideia de corporalidade em contexto educativo da qual resulta o desenvolvimento de competências relativas ao “saber criar”, “saber brincar”, “saber sentir”, “saber pensar” e “saber humanizar-se” (Silva, 2005).

## 2.2. Corpo e Desenvolvimento Musical

A Música e o movimento corporal sempre tiveram uma reciprocidade constante, tanto no desenvolvimento individual de cada ser humano, como no progresso artístico da humanidade. No âmbito da Música/ EM, Cunha (2005:16) afirma:

se todo o ritmo é movimento, se todo o movimento tem necessidades de espaço e tempo, se o espaço e o tempo estão unidos pela matéria que os atravessa num ritmo eterno, e se as experiências físicas e sensórias formam a consciência, todos os elementos da música podem ser experimentados através do movimento e do corpo (Cunha, 2005:16)

Neste sentido, o corpo e o movimento assumem extrema importância no ensino/aprendizagem musical. Emile Jacques-Dalcroze foi o primeiro pedagogo a abordar o corpo na pedagogia musical, tendo desenvolvido na “Euritmia”, um progressivo sistema de coordenação entre o movimento e música, apoiando-se no pressuposto que as crianças deviam aprender, desde cedo, música com base nos movimentos corporais e na capacidade de audição interior, dado as sensações musicais, de natureza rítmica, dependerem não só da audição, mas de exercícios rítmico-corporais efetuados e vivenciados com as mãos, com batimentos com os pés, com oscilações com a cabeça, com o tronco, etc. (Madureira, 2012). A este respeito, Rezende (2006:93) afirma que

Jacques Dalcroze é o pedagogo musical mais referenciado para o uso do corpo no fazer musical. Sua vivência enquanto educador o fez perceber que a expressão corporal contribui muito para comunicar problemas motores, psíquicos e emocionais. Ele defendia que o indivíduo aprendia melhor algum conteúdo quando este era vivenciado corporalmente, criando assim uma imagem cerebral que sempre era utilizada quando o indivíduo estava numa prática musical. (Rezende, 2006:93)

Também Ciavatta (2003:106) afirma que Dalcroze entende o corpo como essencial na EM ao afirmar que “o andar, o bater os pés são um ponto de partida para despertar a consciência rítmica através dos movimentos do corpo” (Ciavatta, 2003:106). Reforçando esta ideia, Nash (1974), afirma que o movimento é importante como meio de autoexpressão, comunicação e bem-estar do ser humano, existindo, na Música, uma inabalável interligação entre ritmo, melodia e movimento. Segundo o autor,

Ritmo e melodia expressam movimento, e o movimento é a resposta natural do ser humano à música. Assim, a forma mais direta e natural para o entendimento da criança no que respeita à música e à forma musical e para o desenvolvimento da musicalidade, da coordenação muscular e da liberdade de autoexpressão, reside no movimento. Se a criança se move com a frase musical e expressa o padrão rítmico com instrumentos corporais, consequentemente sente e entende o padrão. (Nash, 1974:80)<sup>18</sup>

No que concerne à relação corpo-música, Willems (1981) defende que o movimento corporal conduz a uma aprendizagem musical mais audaz e, com isso, a uma criatividade/improvisação mais sólida, da qual resultam ideias de maior (e melhor) expressividade artístico-musical e, por conseguinte, de maior desenvolvimento holístico do ser humano.

Nesta perspetiva, como precedentemente focado, Carl Orff valorizou, de forma integral e integrada, o corpo e o movimento na EM, na qual este assume uma função central e primordial. Partindo do corpo humano e das capacidades de cada um, a abordagem OS compreende e potencia a criação/improvisação, unindo linguagem, música, movimento/dança, numa progressão natural. Nas palavras de Orff,

(...) a minha ideia era levar os meus alunos o mais longe possível, na improvisação da sua própria música e dos seus próprios acompanhamentos para o movimento, explorando e improvisando com o corpo e com os sons, numa participação ativa, de maneira a encontrar uma experiência criativa (Orff, 1963 cit. por Cunha, 2005:45).

Numa clara relação mente/corpo e sua importância nos processos cognitivos, surgiu o “*Embodiment*”<sup>19</sup>. A perspetiva adotada pelo “*Embodiment*” tem na sua base de fundamentação o crescimento integral do ser humano (“Eu”), o qual, no quadro do presente trabalho, se encontra relacionado com o desenvolvimento musical do aluno

---

<sup>18</sup> Citações em língua estrangeira serão apresentadas em tradução de autor, devidamente acompanhadas, em nota de rodapé, pelo texto original. Rhythm and melody express movement, and movement is the natural human response to music. Therefore, the direct and natural path the child’s understanding of music and musical form, and his development of musicality, muscular coordination and freedom of self-expression, lies in movement. If he moves with the musical phrase, expresses the rhythmic pattern with his body instruments, he consequently feels it and understands it. (Nash, 1974:80).

<sup>19</sup> “*Embodiment*”. No século XVII, com ideias conservadoras oriundas da religião e filosofia defendem uma transcendência da mente sobre o corpo, ou seja, o corpo e a mente apresentavam-se separadas – uma que suporta diferentes atributos físicos como a respiração, o movimento ou a locomoção, outra é a mental – responsável por processos como o pensamento, o raciocínio e decisões. Nas décadas de 1970 e 1980, trabalhos desenvolvidos no âmbito da antropologia prático-interpretativa, contraria-se este pensamento, começando a ter passos iniciais na unificação do corpo-mente, sugerindo as práticas humanas esta inerente na globalidade corporal e mental. Neste sentido é dada importância na fundamentação ao nível do crescimento integral do ser humano “eu” e do desenvolvimento da sua musicalidade, uniformização do corpo-mente (Cunha, 2013).

designado, por Cunha (2013), como “Eu Musical”<sup>20</sup>. Johnson (2006:46) refere-se a esta unificação corpo-mente como mediador do próprio ser e das relações com a sociedade “ser-se um ser humano requer um cérebro humano em funcionamento, num corpo humano vivo, interagindo com um complexo ambiente físico, social e cultural, num fluxo contínuo de experiências”<sup>21</sup>.

A esta relação corpo/mente, estão também subjacentes estados afetivos e emocionais. Nas emoções/estados afetivos, o corpo apresenta-se como central e imprescindível. Segundo Cunha (2013: 98), “uma emoção implica lembrar as reações corporais que essa mesma emoção suscitou”. Nesse sentido, o “*Embodiment*” assume importantes princípios na interação corpo/mente/emoção, sendo o corpo a base das atividades emocionais e cognitivas. Assim, esta ideia estabelece forte correlação com princípios da abordagem OS, sendo que Orff fala da importância do movimento como assimilação de conteúdos rítmicos, bem como no desenvolvimento de movimentos ajustados no tempo e na dinâmica inerentes à Música e à sua criação e vivência. Nas suas palavras

“As crianças devem explorar o espaço, mover-se ritmicamente; experienciar a pulsação em várias métricas, desenvolver capacidades motoras num contexto rítmico e demonstrar movimento em dois e três (compasso binário e triplo).” (Choksy, 1986:181)<sup>22</sup>

Alargando esta visão, ideias pedagógico-musicais de Orff, Jaques-Dalcroze e Willems conectam-se, uma vez que visam o desenvolvimento de aulas de EM mais ativas, criativas, motivadoras e propícias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. De forma complementar, Bundchen (2005) afirma que

o movimento corporal favorece a compreensão da estruturação rítmica, desencadeando tomadas de consciência a partir da observação de si mesmo, pois é o próprio corpo em movimento que desenha os tempos no espaço. Além disso, sentir o próprio corpo nesse processo tem favorecido a performance de modo geral, contribuindo com a afinação, a descontração e a expressividade do grupo. (Bundchen, 2005:5)

---

<sup>20</sup> Cunha (2013) concebeu e apresentou a noção de ‘Eu Musical’, devidamente enquadrada e fundamentada no ‘MoMEuM’ – Modelo Multidimensional de ‘Eu Musical’, no qual, de forma resumida, o ‘Eu Musical’ é uma construção de conhecimento em contexto de Ensino/Aprendizagem ‘Orffiano’ de Educação Musical.

<sup>21</sup> “To be a human being requires a functioning human brain, in a living human body, interacting with complex physical, social and cultural environments, in an ongoing flow of experience” (Johnson, 2006:46).

<sup>22</sup> “The children should explore space; move rhythmically; experience the beat in many tempi; develop motor skills in a rhythmic context; and demonstrate movement in twos and threes.” ( Choksy, 1986:18)

Em suma, Pedagogos musicais defendem que a prática de ações corporais potencializam uma mais forte e enriquecedora aprendizagem musical. Se o ritmo é movimento, o movimento corporal associado à música motiva a organização da personalidade e desenvolve novas capacidades cognitivas/corporais/afetivas e sociais.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**



## **1. Problemática e objetivos gerais**

No decorrer das aulas de observação, o Professor estagiário observou que alguns alunos apresentavam dificuldades na percepção do ritmo. Este diagnóstico foi perceptível na interpretação musical de peças/canções, bem como de outras atividades propostas pelos Professores cooperantes. Assim, partindo desta análise inicial, foram desenvolvidas atividades e implementadas estratégias pedagógico-musicais que visaram, de forma concreta, a aprendizagem do ritmo, devidamente baseada com o movimento do corpo. Para tal, recorreu-se às abordagens pedagógico-musicais ativas do século XX previamente focadas, uma vez que estas valorizam o ritmo e o corpo no processo de Ensino/Aprendizagem e no desenvolvimento musical do ser humano.

## 2. Modelo de investigação-ação

O modelo de investigação adotado foi baseado no “modelo de investigação-ação” de Kemmis & McTaggart (1988), citado por Cunha (2013:119). Este modelo é uma referência em investigação-ação em Educação e integra quatro fases complementares: (1) Planificação; (2) Ação; (3) Observação e (4) Reflexão.

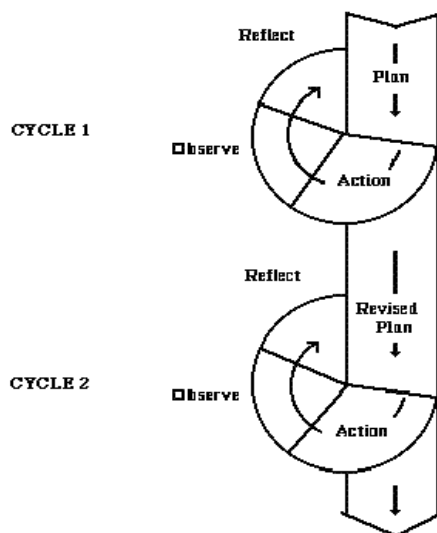


Figura 2: “Modelo de investigação-ação ” (Kemmis & McTaggart, 1988)

De forma resumida, a fase (1) Planificação<sup>23</sup> caracteriza-se pela elaboração de um plano de ação, suscitado por uma problemática, tendo como intuito alterar, para melhor, determinada situação. Neste caso concreto, tendo por base os conceitos/conteúdos constantes do CNEB e, por inerência, as competências a alcançar pelos alunos em cada um dos ciclos realizados, as planificações dos 1º, 2º e 3º Ciclos foram elaboradas no sentido de melhorar os processos de Ensino/Aprendizagem e, através deles, fomentar uma melhoria da percepção do ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento musical dos alunos. Assim, com base em estratégias de caráter prático, os alunos puderam vivenciar atividades rítmicas que lhes permitiram ampliar as suas competências musicais. No 1º Ciclo, estas estratégias/atividades desenvolveram-se durante 21 aulas, sendo que, no 2º e 3º Ciclos, foram lecionadas 12 aulas, respetivamente.

<sup>23</sup> Cf. Anexo 1: “Exemplo de uma planificação no 2º Ciclo”

Na fase (2) Ação, foram implementadas as estratégias/atividades constantes das planificações, das quais apenas se apresenta um exemplo (2.º Ciclo), dado todas as restantes constarem do “Dossier de Estágio” previamente entregue.

No decurso da PES desenvolvida nos três Ciclos, foram abordadas estratégias pedagógico-musicais ativas, fundamentadas no corpo teórico-conceitual anteriormente focado, tendo incluindo atividades baseadas no corpo humano, seus movimentos e ritmos, onde a *praxis* antecedeu sempre a *teoria*.

Na fase (3) Observação, a qual coincidiu muitas vezes com a fase (2) Ação, procedeu-se à análise de resultados, os quais encaminharam todo o trabalho para fase seguinte: (4) Reflexão. Nesta fase, foram analisados os resultados da ação, resultantes da observação participante (diálogos), das notas de campo (escritas/áudio/vídeo) e dos *self reports*<sup>24</sup> desenvolvidos pelos alunos.

Com base no modelo Kemmis & McTaggart (1988), todo o trabalho de investigação-ação pressupõe que após as 4 fases, possa ser dado início a um novo ciclo. Nesse sentido, projetando as competências desenvolvidas no decurso desta PES, assumir-se-ão novos ciclos de investigação-ação na vida profissional futura do Professor estagiário, tendo presente que, segundo Cunha (2013:125), “a investigação-ação comporta um olhar prospetivo e retrospectivo de conhecimento/ação”.

---

<sup>24</sup> Cf. Anexo 2: “Self Reports”

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Os dados foram recolhidos através de instrumentos diversificados, no sentido de aumentar a fiabilidade de resultados, bem como a sua importância no desenvolvimento da fase (4) Reflexão, do modelo de Kemmis & McTaggart (1988). Assim, foram implementadas a observação participante (diálogos), as notas de campo (escritas/áudio/vídeo) e os *self reports* desenvolvidos pelos alunos.

#### **3.1. Observação participante**

A observação participante do Professor estagiário, enquanto investigador, teve como princípio de base a criação de relações interpessoais favoráveis, criando empatia com os alunos, no sentido de cativá-los e motivá-los para o desenvolvimento das atividades e para a implementação das estratégias consideradas mais adequadas para o desenvolvimento da ação pedagógica em contexto de aula de Música/EM.

#### **3.2. Notas de campo e *self report***

Da observação participante fizeram parte os mencionados diálogos que, cruzando-se com as notas de campo (escritas/áudio/vídeo) e com os dos *self reports*, deram origem aos dados que vieram a fundamentar resultados alcançados. No caso concreto das notas de campo, estas ocorreram em todas as aulas, de forma alternada em termos de ferramentas (escrita/áudio/vídeo). Os *self reports* foram solicitados, de forma descontinuada, aos alunos no final das atividades desenvolvidas.



### **CAPÍTULO III – COMPONENTE EMPÍRICA**

## **1. Prática de Ensino Supervisionaria no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1. Contextualização do Meio Escolar**

#### **1.1.1. Caracterização do Meio**

O meio onde se desenvolveu a PES, nos três ciclos do EB, foi a cidade de Bragança. De forma resumida, Bragança é cidade capital de distrito, apresentando-se como maior centro urbano do nordeste transmontano. É uma cidade plena de tradições e costumes que se mantêm há séculos, tendo-se adaptado à modernidade e ao crescimento económico, industrial e demográfico.

#### **1.1.2. Caracterização da Escola**

Situada na zona histórica da cidade (Praça da Sé), num edifício do século XVIII reabilitado, existe o Conservatório de Música de Bragança, o qual foi fundado a 8 de Outubro de 2004. Nesta zona da cidade podemos encontrar também a Biblioteca Municipal, o Museu de Ciência Viva, e uma Zona de lazer onde passa o Rio Fervença. Situado nas instalações do Centro Cultural Municipal, o Conservatório de Música dispõe de nove salas para ensino, a maioria com Piano. Possui, ainda, instalações destinadas à secretaria, à direção, bem como um auditório comum ao Centro Cultural Municipal.

Apresentando-se como local vocacionado para o ensino artístico, tem como principal objetivo promover, desenvolver e realizar atividades artísticas e culturais para o ensino da música. As modalidades de ensino incluem os cursos de Ensino Pré-escolar (iniciação), 1º ciclo do Ensino Básico (Preparatório), e os 2º e 3º Ciclos do EB designados por curso complementar de instrumento ou regime articulado (5º ano ao 9º ano de escolaridade), existindo, também, em regime de curso livre. A oferta de cursos de instrumento abrange um vasto leque de opções: Violino, Viola de Arco, Violoncelo, Guitarra, Clarinete, Flauta Transversal, Piano, Trompete e Gaita-de-foles, esta última numa vertente de valorização do património cultural tradicional.

A gestão administrativa e financeira do Conservatório cabe à Câmara Municipal de Bragança e à Fundação “Os Nossos Livros”.



Figura 3: “Vista parcial exterior do Conservatório de Bragança”

### **1.1.3. Caracterização de recursos materiais da sala de aula**

A sala utilizada no decurso da PES (1.º Ciclo) foi a sala nº 4. Composta por um quadro pautado e dois quadros simples, tem um armário e um computador ligado um quadro interativo. A nível instrumental, esta sala tem um piano vertical (de parede). O mobiliário existente encontra-se junto à parede, alargando o espaço central, sendo benéfico para o desenvolvimento de atividades nas quais os alunos podem movimentar-se. É uma sala bem arejada e plena de luz natural.

### **1.1.4. Caracterização da Turma**

A turma na qual foi realizada a PES (1.º Ciclo), foi a turma de IV grau de iniciação, composta por seis alunos, cinco rapazes e uma rapariga, com média de idade de 10 anos. Com base em informações recolhidas junto do Professor cooperante, as turmas são normalmente pequenas. No que se refere ao agregado familiar dos alunos, todos residiam com os pais, em contexto socioeconómico “médio-alto” (Professores, Médicos, Gestores, Enfermeiros), sendo as habilitações literárias predominantes o Ensino Superior. Deve salientar-se que, pelo facto da maioria dos alunos não habitar na cidade de Bragança, a sua assiduidade às aulas apresentava grande irregularidade. No global, os alunos manifestavam bons hábitos e posturas na sala de aula, sendo cooperantes e atentos.



## 1.2. Descrição e reflexão de experiências de Ensino/Aprendizagem

Esta experiência pedagógica teve início com um período de observação de uma aula ministrada pelo Professor titular da turma (cooperante), no sentido do Professor estagiário poder fazer a sua integração em contexto de sala de aula, bem como recolher dados essenciais à sua intervenção pedagógica futura. Após a fase de observação, foi iniciada a PES, com base no ‘Programa de Iniciação Musical’<sup>25</sup> do Conservatório de Música de Bragança, tendo como objetivos gerais: Desenvolver, nos alunos, o prazer da prática musical; Desenvolver competências ao nível da criatividade, audição, leitura e escrita musical; Desenvolver capacidades de concentração; Desenvolver competências ao nível da memorização; Promover a coordenação motora; Promover o bem-estar entre todos os agentes educativos no processo de Ensino/Aprendizagem.

Durante o período da PES, foram criadas estratégias para o desenvolvimento das aulas, nas quais a interação ritmo/corpo (com base no movimento) foi o instrumento pedagógico mais valorizado.

Em termos de atividades, foram trabalhadas quatro canções tradicionais do mundo (*World Music*), bem como uma canção com arranjos da autoria do Professor estagiário. Para a implementação da ação pedagógica, foram elaborados planos de aula, sendo a estratégia central a utilização de abordagens pedagógico-musicais ativas previamente focadas, com especial incidência nas abordagens de Dalcroze, Wuytack, Willems, Kodály e Orff.

Nome da Canção	Instrumentos utilizados
“Sow Cowboy” (Arranjo de Pedro João)	Voz, Corpo, Guitarra, Flauta de bisel
“Zim,Zim,Zim o Violino” (Tradicional de Itália)	Voz, Corpo, Piano
“A Ram, Sam, Sam” (Tradicional de Marrocos)	Voz, Corpo, Guitarra, Xilofones
“Heio” (Tradicional da Tailândia)	Voz, Corpo
“Chumbarara” (Tradicional do Canadá)	Voz, Corpo, Guitarra

Tabela 1: “Canções trabalhadas na PES de 1º Ciclo”

No decurso de todas as aulas, o professor iniciou as atividades com movimentos corporais executando ‘vitaminas rítmicas’ que, baseadas na repetição, tiveram na sua base figuras/padrões rítmicos previamente abordados. Alternando compassos (inicialmente

---

<sup>25</sup>Cf. Anexo 2: “Programa de Iniciação Musical”

binário/quaternário) e andamentos, as ‘vitaminas rítmicas’ progrediam para padrões rítmicos (e andamentos) da peça a trabalhar na aula em causa. Numa fase posterior, os alunos foram convidados a improvisar, individualmente, figuras/padrões rítmicos que os colegas repetiram e vivenciaram em diferentes níveis corporais. Finalizando o exercício, as figuras/padrões rítmicos foram expostos no quadro. Com base nestes exercícios rítmico-corporais, os alunos vivenciaram os padrões rítmicos de forma ativa, o que contribuiu para o desenvolvimento do seu sentido rítmico e, conseqüentemente, da sua aprendizagem musical. De acordo Wuytack (1999:5), esta estratégia estimula e enriquece a o desenvolvimento rítmico e coordenação motora.

“(...) vitaminas rítmicas no início da aula, constituem um treino excelente para o desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação motora, uma vez que se trata de um movimento realizado com o corpo (percussão corporal).” (Wuytack 1999:5)

Em todas as aulas, a referida imitação de padrões rítmicos foi trabalhada de forma integrada com corpo/movimentos (níveis corporais básicos - palmas, estalos, pernas, pés), bem como com movimentos espaço-temporais (caminhar, saltar) e estados emocionais/sentimentos (triste, chateado, alegre, etc.) inerentes à própria natureza humana. Segundo Cunha (2013), na abordagem pedagógico-musical de Carl Orff o movimento e o corpo são inseparáveis da prática e do desenvolvimento musical de todos os seres humanos. Numa segunda fase de trabalho, foi exposta e associada aos padrões rítmicos vivenciados e aos movimentos corporais, a letra e a melodia das canções, introduzindo o canto como estratégia de ação pedagógica. Deve destacar-se que o canto é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento musical dos alunos em contexto de Educação Musical. De acordo com (Cunha, 2013:32),

A prática do canto, como meio pedagógico, é uma marca fortíssima na educação da infância e, conseqüentemente, na educação ao longo da vida. A este respeito, Orff referiu que os tesouros acumulados nas canções infantis tradicionais, sempre lhe pareceram ser o ponto de partida natural de toda a Educação Musical. (Cunha 2005:32)

Pelo exposto, pode depreender-se que a estratégia de ação pedagógica desenvolvida, a qual foi transversal ao todo o decurso da PES, teve como ponto de partida (e elemento central) o ritmo.

No desenvolvimento de todas as atividades, a prática (grupal) precedeu sempre a teoria, estabelecendo forte ligação aos previamente abordados conceitos (e práticas) inerentes ao ‘Construtivismo’ e ao Socioconstrutivismo’, bem como a princípios basilares das focadas abordagens pedagógico-musicais ativas. Nesse sentido, particularizando à aula na qual foi trabalhado o tema “Sou Cowboy”, o professor estagiário propôs aos alunos que estes caminhassem pela sala, para sentirem a pulsação da canção que o professor marcava. Seguidamente, foi feita uma repetição rítmico-corporal com a figura rítmica ‘galope’, variando os níveis corporais (palmas, estalar os dedos, bater com os pés), de forma individual e em pares, criando-se e interpretando-se um ‘ostinato rítmico’<sup>26</sup> conjunto. Posteriormente, letra e melodia da canção foram progressivamente associadas ao ritmo, para que, de forma verbal e corporal, todos pudessem repetir, vivenciar e memorizar. Na introdução e interpretação conjunta da melodia, recorreu-se à utilização da ‘fonómimica’ de Kodály, no sentido de conduzir à reprodução de movimentos sonoros, também eles dirigidos de forma corporal (gestual). Após a peça ter sido vivenciada e interiorizada pelos alunos (ritmo/letra/melodia), procedeu-se à sua escrita (notação musical convencional) no quadro e respetivos cadernos diários. O exemplo supramencionado resume a estratégia adotada no desenvolvimento das canções propostas, tendo como finalidade, numa fase primária, a aprendizagem do ritmo, seguida da associação da letra e da interpretação/vivência melódica. Em todas estas fases de trabalho, o corpo assumiu um papel preponderante, uma vez que os movimentos corporais foram uma constante. Com o intuito de ampliar o desenvolvimento musical dos alunos, o recurso à utilização de instrumental Orff foi muito frequente no decurso das aulas. Para além de se apresentarem como instrumentos tecnicamente acessíveis a todos, os instrumentos Orff convidam à criação/experimentação, apresentando timbres e possibilidades sonoras (rítmicas/melódicas/harmónicas) tão diversificados quanto apelativas. Deve ter-se presente que na abordagem *Orff-Schulwerk* os instrumentos (Orff) devem ser vistos como um campo de experiências e entendidos como uma espécie de prolongamento do próprio corpo humano (Cunha, 2013). Assim se depreende das palavras de Orff:

Não queria treiná-los em instrumentos altamente desenvolvidos, mas sim em instrumentos preferencialmente rítmicos e relativamente fáceis de aprender. (...) A minha ideia era levar os alunos até à improvisação da sua própria música (podendo ser “modesta”) e ao acompanhamento do seu movimento (Orff, 1963:136- 138)<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Figura/frase rítmica/melódica/harmónica repetida varias vezes ao longo de toda uma canção.

<sup>27</sup> I therefore did not want to train them on highly developed art instruments, but rather on instruments that were preferably rhythmic, comparatively easy to learn. (...) My idea was to take my students so far that



Figura 4: “Alunos do 1º ciclo a tocar instrumental Orff”

Pode considerar-se outro exemplo de exploração sonora, a utilização lúdica de balões de ar em contexto de aula. Dando ênfase ao andamento, os alunos exploraram, individual e coletivamente, a criatividade de movimentos básicos (andar, saltar, correr) no espaço. A estratégia utilizada teve na sua base os balões de ar, com o objetivo destes não tocarem o solo, acompanhando uma música (gravada) de caráter rápido (Doly – “Les 4 Etoiles”). Seguidamente, com o mesmo objetivo, a música de acompanhamento foi alterada por uma de acompanhamento de caráter lento (Yann Tiersen - “La valse d’Amelie”).

Este tipo de atividades ajuda ao desenvolvimento musical dos alunos. As estratégias de ação pedagógica utilizadas foram sempre baseadas nas referidas abordagens ativas, com ênfase na relação música, movimento e criatividade. Exercícios rítmicos com acompanhamento musical mais rápido permitem aos alunos uma melhor interação, vivacidade e envolvimento corporal. De acordo com uma aluna: *“estas atividades foram divertidas, mas gostei mais da atividade mais rápida, mexi-me muito”* (Inês).

Na abordagem da pedagogia de Dalcroze os alunos ao executarem exercícios de movimentação de acordo com os sons ouvidos, desenvolvem-se musicalmente, ao mesmo

---

they could improvise their own music (however unassuming) and their own accompaniments to movement (Orff, 1963:136-138)

tempo que se expressam corporalmente. Segundo Mantovani (2009:21) corrobora a ideia de Dalcroze ao afirmar que o movimento corporal associado à música proporciona:

(...) aumento da concentração; a reação imediata ante um estímulo; dissociação, a coordenação e retenção de movimentos; o auto-conhecimento e o domínio das resistências e possibilidades corporais; a quantidade de passos na relação espaço-tempo; o equilíbrio entre reações conscientes e automáticas; a prontidão para executar ordens que venham da mente. (Mantovani, 2009.21)



Figura 5: “Atividade com balões”

De forma global, as atividades propostas no decurso da PES (1º Ciclo) foram desenvolvidas, de forma muito positiva, pelos alunos, tendo-se verificado resultados de aprendizagem muito significativos. Na base desta conclusão foram tidas em conta as revisões de conceitos/conteúdos desenvolvidas em cada uma das aulas, as apresentações finais de atividades, bem como os comentários desenvolvidos pelos alunos, no momento final de reflexão. Tomemos como exemplo: *“Foi fixe”*(Miguel); *“As atividades que fizemos foram muito divertidas, fizeram-me perceber o ritmo”*(Hugo). Deve salientar-se que durante o período de estágio, o grupo de alunos foi bastante reduzido, devido ao facto da aula acontecer a uma hora tardia (20h00) e de alguns alunos serem de outras localidades. Estas questões condicionaram a presença física do grupo completo (turma composta por 6 alunos) e, conseqüentemente, as atividades grupais.

Face ao exposto, considera-se a PES desenvolvida no 1º Ciclo muito positiva.

## **2. Prática do Ensino Supervisionada 2º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Contextualização do Meio Escolar**

#### **2.1.1. Caracterização do Meio**

Tendo presente que os diferentes ciclos da PES se desenvolveram na mesma localidade, no sentido de não repetir informação, confrontar ponto 1.1.1 do Capítulo 2.

#### **2.1.2. Caracterização da Escola**

A Escola E.B 2.3 Paulo Quintela localiza-se na Avenida Humberto Delgado. Na zona envolvente podemos encontrar a G.N.R (Guarda Nacional Republicana), P.S.P (Polícia de Segurança Pública, Segurança Social, Mercado Municipal, Câmara Municipal de Bragança, Corporação de Bombeiros de Bragança, etc.

No ano de 1983, esta escola foi inaugurada como Escola Preparatória, lecionando os 5º e 6º anos de escolaridade. Em 1991, a sua atividade foi alargada ao 7º ano, passando em 1997 a Escola E.B 2.3, lecionado até ao 9º ano de escolaridade. Em 2003, torna-se sede do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, com dez escolas de 1º Ciclo e três escolas de Educação Pré-Escolar

Em termos físicos, a Escola E.B 2.3 Paulo Quintela, apresenta três pavilhões com salas de aulas, um Pavilhão Gimnodesportivo e um campo desportivo. Os referidos pavilhões têm salas de aula, um auditório, duas salas de informática, uma Biblioteca, laboratórios devidamente equipados, refeitório, sala de direção, secretaria e espaços para o convívio dos alunos. Devem destacar-se os espaços verdes exteriores devidamente tratados.



Figura 6: “Vista parcial da Escola E.B. 2.3 Paulo Quintela”

### **2.1.3. Caracterização dos materiais e da sala de aula**

Para o ensino da EM, existem a sala EM1 e sala EM2. A sala onde decorreu a PES foi a EM1. A sala tem anexada uma arrecadação de instrumentos musicais, os quais se apresentam em perfeitas condições. Destacam-se: instrumentos Orff, guitarras, bateria, cavaquinhos, adufes, mesa de som, colunas, microfones, estantes, flautas de bisel. A sala é ampla, com um quadro interativo, computador, sistema de som, órgão elétrico, um quadro convencional e um pautado, estando as cadeiras e mesas em formato de U.

### **2.1.4. Caracterização da Turma**

A turma de 2º Ciclo do EB na qual foi desenvolvida a PES, no ano letivo de 2010/2011, foi o 5º H. A turma era constituída por 19 alunos, dos quais onze são do sexo feminino e oito do sexo masculino. A sua faixa etária variava entre os 9 e os 10 anos de idade.

No que se refere ao agregado familiar dos alunos, a maioria residia com os pais, na cidade de Bragança e aldeias anexas, sendo os meios de transporte mais utilizados o carro e de autocarro.

Relativamente ao contexto socioeconómico, as habilitações literárias dos pais variavam entre o 4º ano do EB e a Licenciatura, exercendo as seguintes profissões: Mecânico, Caixeiro, Economistas, Professores, Enfermeiros, Dentistas. A turma era coesa, não se detetaram problemas graves ao nível de relações interpessoais. No domínio comportamental eram alunos conversadores, alguns dos quais manifestavam pouca organização escolar, prejudicando o normal funcionamento das aulas e o processo de ensino/aprendizagem.

## 2.2. Descrição e reflexão de experiências de Ensino/Aprendizagem

Esta experiência pedagógica teve início com um período de observação de uma aula ministrada pelo Professor titular da turma (cooperante), no sentido do Professor estagiário poder fazer a sua integração em contexto de sala de aula, bem como recolher dados essenciais à sua intervenção pedagógica futura. Após a fase de observação, foi iniciada a PES, com base nas ‘Orientações Programáticas’<sup>28</sup> relativas aos níveis I, II, III, para o 5º ano, turma H da Escola E.B.2,3 Paulo Quintela. No sentido de dar continuidade aos conteúdos lecionados pela professora titular da turma, foram criados seguintes objetivos de aprendizagem para os alunos: identificar auditivamente e visualmente os instrumentos musicais; propor a participação de todos na sala de aula; imitar sequências rítmicas/melódicas; promover a criatividade do aluno; exercitar a expressão musical/corporal; utilizar instrumentos Orff no acompanhamento de canções, recorrendo a diversas combinações de intensidade/dinâmicas/timbre/andamentos; leitura de notas em partituras de linguagem escrita convencional; memorizar sequências rítmicas, frases melódicas, desenvolver a audição ativa.

Seguidamente serão abordadas algumas ações pedagógicas desenvolvidas na PES do 2º Ciclo.

Mantendo uma uniformização com os planos de aula implementados na PES de 1º Ciclo, todas as aulas desenvolvidas no 2º Ciclo tiveram como início as referidas “vitaminas rítmicas”. Numa primeira fase de imitação rítmica era proposto uma revisão de figuras rítmicas abordadas nas aulas precedentes (mínima, colcheia, semínima, pausa de semínima, galopes de semínimas). Nesse sentido, com base nos diferentes níveis corporais associados à voz, foram trabalhadas, individual e coletivamente, vocábulos Kodály como “ta” e “ti” ou “pam”.

Particularizando a uma aula específica que pode ser tomada como exemplo, foram trabalhados desta forma (associação de ritmos corporais com a voz e com o movimento) padrões rítmicos da canção “Kaze Neza”<sup>29</sup> (canção tradicional da Ruanda). Seguidamente o Professor estagiário executava batimentos com uma pulsação estável, enquanto os alunos exploravam o espaço da sala, criando movimentos rítmicos com os elementos básicos do corpo (pé, pernas, pernas, estalos), tendo por base as figuras rítmicas já

---

<sup>28</sup> Cf. Anexo 4: “Orientação Programáticas do 2º Ciclo”

<sup>29</sup> Cf. Anexo 4: “Canção Kaze Neza”



assimiladas, reproduzindo-as individual e coletivamente. Este tipo de associação (música/corpo) encontra fundamento na abordagem *Orff-Schulwerk*, na qual, segundo Cunha (2013), os alunos participam ativamente, vivenciando e aprendendo música através do corpo, sendo este o primeiro e principal instrumento musical. Ainda que de forma não diretamente relacionada com as abordagens musicais ativas trabalhadas no decurso desta PES, deve destacar-se que, de acordo com Gordon (2000), estas atividades estimulam o interesse dos alunos, trabalhando o sentido e a memória rítmico(a), isto é, através do movimento do corpo, o aluno irá a interiorizar os conceitos e as ideias (Gordon, 2000).



Figura 7: “Exercícios de imitação rítmico-corporal”



Figura 8: “Movimentos corporais rítmicos”

Tendo sempre o corpo humano como instrumento musical primordial, outra estratégia de ação pedagógica desenvolvida nesta aula em particular e, de forma sistemática nas restantes aulas, foi o contacto/conhecimento de todo o instrumental Orff, bem como de instrumentos clássicos associados a diferentes obras e compositores dos períodos da História da Música Erudita Ocidental. Exposta uma breve biografia de alguns compositores dos períodos Barroco, Clássico, e Romântico, foram propostos vários jogos com cartões<sup>30</sup>. Destes jogos, destacam-se a identificação e vivência de padrões rítmicos, níveis corporais de execução e instrumentos musicais (Orff, Clássicos e instrumentos musicais do Mundo) diversificados. Nesta atividade lúdico-pedagógica, os alunos desenvolveram a memorização rítmico-auditiva, a identificação de instrumentos musicais, a expressão corporal e o relacionamento com os seus pares. Retomando a precedentemente referida canção “Kaze Neza”, com os alunos no centro da sala de aula de pé (‘círculo Orffiano’<sup>31</sup>), o Professor estagiário prosseguiu com a vivência (por imitação) dos padrões rítmicos/melódicos/coreográficos, associando-os à letra da canção. Seguidamente, após os alunos terem vivenciado e interiorizado os padrões rítmicos/melódicos/coreográficos, foi exposta, no quadro interativo, a partitura musical,

<sup>30</sup> Cf. Anexo 6: “Cartões Ilustrados”

<sup>31</sup> Termo apresentado por Maschat (2001) e López-Ibor (2007), retomado por Cunha (2013).

para que a componente teórica reforçasse a componente prática. Esta estratégia pedagógico-musical ecoa nas palavras de Palheiros (1999:7), para quem:

Estabelecendo um paralelo com o ensino das línguas, a imitação é uma das metodologias essenciais à aprendizagem rítmica, sobretudo com as crianças mais pequenas que não dominam a leitura. A observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na percepção rítmica. (Palheiros, 1999:7)

Complementando a canção, foi introduzido o instrumental Orff. O aquecimento das mãos foi feito para exercitar os músculos, antes dos alunos começarem a tocar. Com as notas dos acordes de “Fá M”, “Ré m” e “Dó M” os alunos iam criando “ostinatos harmónicos” com instrumentos de “lâminas” e “ostinatos rítmicos” com instrumentos de madeiras/metais para a canção.

No 2º ciclo do EB em boa verdade, a flauta de bisel apresenta-se, como instrumento musical maioritariamente utilizado, em termos de aprendizagem, bem como de avaliação prática dos alunos. Nesse sentido, foi trabalhada a peça “*Contacto II*”<sup>32</sup>, sendo adotada como estratégia a audição completa da peça, seguindo-se a ‘fonomímica’ (Kódaly) com as notas “Dó” e “Lá”. Com o som da peça em fundo, professor estagiário e alunos vivenciavam gestualmente a peça. Após a vivência gestual, era desenvolvida a vivência corporal e consequente interiorização do ritmo, procedendo-se, de seguida, à dedilhação em flauta de bisel (no queixo sem tocar) e, finalizando na boca para tocarem. A ‘fonomímica’ era repetida até os conteúdos da peça serem assimilados pelos alunos. Finalizando, a partitura da peça era exposta no quadro para a realização da análise da partitura (prática antecedia, uma vez mais, a teoria).

No que concerne ao balanço final da PES do 2º Ciclo do EB, pode referir-se que os objetivos delineados pelo Professor estagiário foram amplamente alcançados. Ao longo das aulas, os alunos revelaram melhorias de comportamento, de motivação, de socialização e, por conseguinte, de aprendizagem e avaliação. Em suma, os resultados alcançados indiciam que o recurso a estratégias de ação pedagógica alicerçadas em abordagens pedagógico-musicais ativas surtiu, nos alunos, efeitos profundamente benéficos. Reforçam estas ideias os facto de, em diferentes momentos de reflexão conjunta, bem como em *self-reports*, os alunos considerarem, entre outros aspetos

---

<sup>32</sup> Cf. Anexo 7: “Peça *Contacto II*”

positivos que “os exercícios corporais são engraçados” (Rafael); “fizemos muitas atividades, rítmicas, gostei muito” (Rui); “acho que esses exercícios são muito bons para nós começarmos a ter mais noção de ritmo e para nos ajudar a interagir melhor com os movimentos do nosso corpo” (Diogo); “Gostei, acho que aprendi muito melhor a música”(Ricardo); “Aprender o ritmo com os batimentos corporais foi muito mais fácil, depois foi muito mais fácil cantar a canção” (Ana); “ assim com o corpo senti mesmo a música” (Ana); “nunca pensei tocar assim com o ritmo certo” (João).

### **3. Prática do Ensino Supervisionada 3º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1.Contextualização do Meio Escolar**

##### **3.1.1.Caracterização do Meio**

Tendo presente que os diferentes ciclos da PES se desenvolveram na mesma localidade, no sentido de não repetir informação, confrontar ponto 1.1.1 da PES do 1º Ciclo.

##### **3.1.2. Caraterização da Escola**

A Escola E.B. 1, 2, 3 Augusto Moreno dispõe de um edifício principal, um parque de estacionamento privado, um campo desportivo um pequeno anexo (equipa de apoio a escola). Tem bastante espaço verde exterior, o qual é utilizado pelos alunos no recreio, bem como em algumas atividades físicas. O referido edifício principal é constituído por salas de aula, dois ginásios, serviços administrativos, dois auditórios, refeitório, direção, biblioteca, gabinete de apoio ao aluno e espaços para convívio.

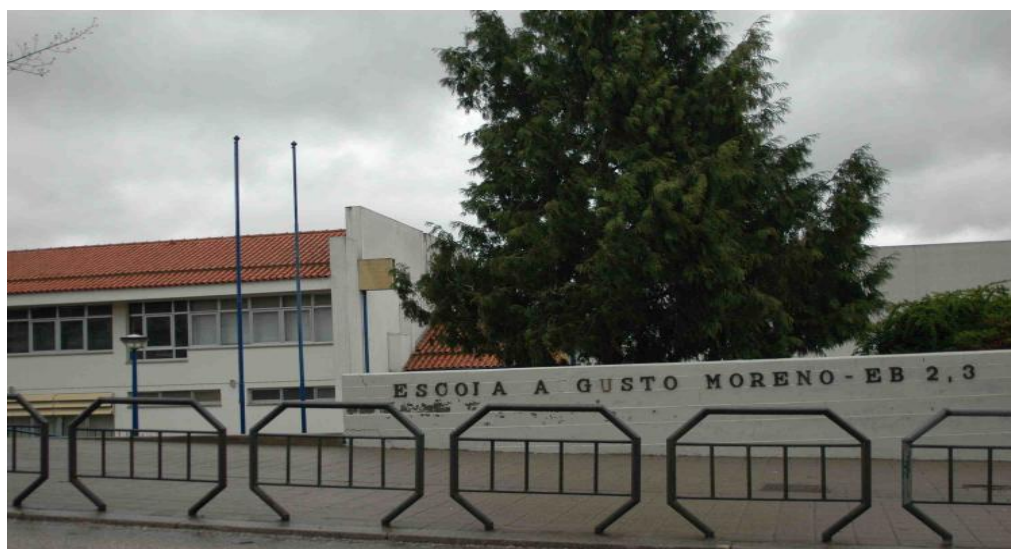


Figura 9: “Entrada principal da Escola E.B. 1, 2, 3 Augusto Moreno”

### **3.1.3. Caracterização dos materiais e da sala de aula**

Para o ensino da Educação Musical, existem nesta Escola as salas números 33 e 34, apresentando, esta última, dimensões bastante reduzidas. A sala onde decorreu a PES foi a sala número 33. É uma sala ampla, com cadeiras, mesas dispostas em forma de U, um quadro pautado, um quadro preto, um computador, uma aparelhagem, um projetor e uma tela improvisada (um pano branco esticado colocado na lateral da parede). Para além de apresentar condições razoáveis à ação pedagógica em Educação Musical, a sala tem anexa uma sala de arrecadação onde podem encontrar-se cavaquinhos, guitarras e instrumentos Orff, estando, alguns destes, bastante danificados.

### **3.1.4. Caracterização da Turma**

A turma atribuída para realização da PES no 3º ciclo do EB, no ano letivo de 2010/2011, foi a turma A, do sétimo ano de escolaridade. Constituída por vinte quatro alunos, estando divididos em turnos: doze alunos frequentavam a disciplina de Música e os restantes doze a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Dos doze alunos com os quais foi desenvolvida a PES em Música, sete eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A faixa etária variava entre os 12 e os 15 anos de idade. Deve destacar-se que existiam alunos com retenções no decurso do seu percurso escolar. No que refere ao agregado familiar, a maioria residia com os pais, estando um aluno institucionalizado. Os contextos socioeconómicos eram bastante heterogéneos, como pode verificar-se pela diversidade de profissões dos pais dos alunos: Bombeiro, Motorista, Professor, Trabalhador da construção civil, Formador e Agricultor; Doméstica, Empregada de limpeza, Auxiliar de Ação Médica, Cozinheira, Esteticista, Empregada de pastelaria, Funcionária de empresa, Administradora, Professora. As habilitações literárias dos pais dos alunos variavam entre o 4º ano e a Licenciatura.

Após observação inicial, pôde constatar-se que a turma em si não era coesa. No Domínio Comportamental, eram alunos irrequietos com muita falta de civismo, por vezes perturbadores, existindo alguns problemas de integração, respeito por regras e de relacionamento interpessoal. No global eram alunos muito conversadores, desinteressados e sem hábitos de trabalho e organização escolar.

### 3.2. Descrição e reflexão de experiências de Ensino/Aprendizagem

Esta experiência pedagógica teve início com um período de observação correspondente a uma aula ministrada pelo Professor titular da turma (Cooperante). Com base na observação, o Professor estagiário fez a sua integração em contexto de sala de aula e, simultaneamente, recolheu dados essenciais à sua intervenção pedagógica futura (caraterização da turma; Programa lecionado; Conhecimentos/competências musicais dos alunos). Após a fase de observação, foi iniciada a leção, com base nos Princípios Orientadores do Programa de Educação Musical relativos ao tema Pop/Rock, constante no Currículo da Disciplina de Educação Musical para o 3º Ciclo<sup>33</sup>, foram criados os seguintes objetivos de aprendizagem para os alunos: Perceção sonora e musical; Capacidade auditiva e nível de mobilização dos sentidos na perceção; Conhecimento e compreensão de metas, objetivos e conteúdos; Apropriação oral e escrita de linguagens musicais elementares; Demonstração de interesse pelo património musical e cultural, nacional e internacional; Afinação e correta utilização da voz; Exploração e expressão instrumental; Coordenação motora e sentido rítmico; Investigação, produção e apresentação de materiais musicais.

Tendo presente o quadro comportamental geral da turma, o Professor estagiário procurou aproximar-se dos alunos, no sentido de procurar perceber os seus comportamentos e atitudes, tendo presente que, de acordo com Estrela (2002:13),

(...) a Escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral. (Estrela, 2002:13).

Nesse sentido, de forma a poder desenvolver o melhor possível as práticas pedagógicas, as primeiras aulas foram importantes, não só para estabelecer regras de sala de aula, mas também, para desenvolver e manter uma relação empática Professor/aluno, dado ser, segundo Estrela (2002:126) “oportuno salientar a influência determinante na importância do sistema normativo-disciplinar nos primeiros dias de aulas”. Na verdade, se o ser humano criar boas relações interpessoais, beneficia de comportamentos adequados,

---

<sup>33</sup> Cf. Anexo 10: “Orientações programáticas do 3º Ciclo”

aumenta os seus níveis de envolvimento e motivação e, por conseguinte, de aprendizagem mais rápida, eficaz e de desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da socialização.

Pelo exposto, o envolvimento e a motivação foram sempre fatores tido em conta durante as atividades pedagógicas desenvolvidas, conseguindo captar a atenção, o entusiasmo e a participação dos alunos. A ação pedagógica baseou-se na vivência prática de músicas/canções nacionais e internacionais, partindo do corpo humano, como principal recurso de expressão musical, recorrendo aos Instrumentos Orff, numa abordagem que privilegiava a improvisação/criação baseada em movimentos corporais e no desenvolvimento rítmico-corporal que lhes está subjacente. Seguindo a metodologia dos ciclos de Ensino precedentemente focados, as “vitaminas rítmicas” marcaram o início de todas as aulas, tendo presente que o aluno deve ser incentivado a conhecer o seu próprio corpo através da expressão rítmico-corporal, batendo palmas, percutindo nos joelhos e nos pés, estalando os dedos, etc. Segundo Palheiros (1999: 7) “a percussão corporal estimula a coordenação motora”. Os exercícios de imitação de “ostinatos”, conjugados com a improvisação foram utilizados no decurso de toda a ação pedagógica. Em termos de competências musicais, para além dos aspetos anteriormente referidos, os “ostinatos” favorecem a vivência e aprendizagem de parâmetros rítmicos, melódicos e também harmónicos. Neste particular, Palheiros (1999:7) salienta que:

os ostinatos tem vantagens interessantes, a nível pedagógico: é uma técnica fácil, com resultados imediatos; a repetição apoia o treino; desenvolve o sentido da forma; ajuda a memória; permite ouvir as outras vozes enquanto se interpreta; facilita a improvisação. Pode-se utilizar em sobreposição ou como acompanhamento de textos e de canções com várias formas: verbal, vocal. (Palheiros, 1999:7)

De forma complementar, indo ao encontro dos princípios pedagógicos da abordagem OS, a utilização da voz foi uma constante. Jogos de “pergunta-resposta” com base em letras de canções do cancioneiro tradicional português, acompanharam os movimentos rítmico-corporais. Tomemos como exemplos: (a) Pergunta “*O balão do João*” - resposta “*sobe sobe pelo ar*”; (b) Pergunta “*Ó malhão, malhão*” - resposta “*que vida é a tua*”. As atividades foram sempre desenvolvidas em conjunto pelo Professor estagiário e alunos, assumindo-se uma postura de aprendizagem construtivista alicerçada na criação/improvisação. Segundo Palheiros (1999), a técnica de “pergunta-resposta”



permite aos alunos terem oportunidade de participar ativamente em experiências rítmicas de grande benefício para o seu desenvolvimento musical. Nas aulas de Música/Educação Musical, a criatividade desperta a evolução de personalidade, da autoconfiança e importantes aspetos de socialização. Baseando-se em palavras de Orff (1963), Cunha (2005:19) refere que a abordagem OS privilegia a criatividade:

Aspetos essenciais de todo um processo de criação, no qual a criatividade se alia a experimentação permitindo, ao indivíduo evoluir em relação a si mesmo (...) explorar as possibilidades de um material, e a partir dele, criar um ritmo, um texto, um acompanhamento ou uma melodia para dançar (...) são capacidades enriquecedoras da personalidade do indivíduo e do desenvolvimento da sua capacidade artística e afetiva. (Cunha, 2005:19)

No sentido de fomentar atividades baseadas na criatividade, partindo do próprio corpo outras atividades foram desenvolvidas nas aulas. Tomemos com exemplo a exploração do sentido rítmico, numa audição musical ativa recorrendo a balões de ar. Sentados, os alunos entrelaçaram os balões nas pernas procuraram criar acompanhamentos rítmicos, percutindo os balões de ar, para a canção “Waka, Waka” (Shakira). Para além de proporcionar momentos de grande motivação envolvimento, este tipo de atividade potencia a comunicação e expressão musical dos alunos. Segundo Martins (1987:15) a vivência rítmica “é uma atividade natural e elementar, devemos levar a criança a descobrir e a desenvolver os múltiplos meios de comunicação e de expressão que estão naturalmente ao seu alcance através do próprio corpo.” Foram ainda realizadas atividades de exploração espacial da sala de aula através de movimentos corporais, como por exemplo a audição musical ativa da canção “Clocks” (Coldplay). Dividida em dois grupos, a turma vivenciou, numa primeira fase, os movimentos corporais que seriam realçados na canção. Uma vez que os movimentos corporais foram assimilados, a audição da música, foi apresentada e os alunos exploraram o espaço, através de movimentos corporais. Existindo uma participação ativa, os alunos puderam improvisar e vivenciar momentos de criação, exploração sonora, corporal e espacial, interagindo, e partilhando com o grupo de trabalho a expressão de sentimentos/emoções. É importante referir que, nestas circunstâncias, como referido por Cunha (2005:49), os alunos vão ter “atitudes sociais de comunicação, colaboração, autoconfiança, compreensão, respeito e admiração” que contribuem inequivocamente para o seu desenvolvimento musical, pessoal e social. Segundo Lima & Ruger (2007:6), numa visão mais Dalcroziana,

no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação a coordenação entre o ouvido, mente e corpo; a improvisação utiliza todas as faculdades, explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade motora e a expressão corporal. A improvisação utiliza ritmos físicos e verbais para a expressão espontânea do indivíduo. (Lima & Ruger, 2007:6)

Considerando que cada aluno deve ser visto como um “diamante para lapidar”, elementos que se apresentem como estímulos para os alunos potencializam as suas capacidades/competências musicais futuras. Tendo presente que os instrumentos musicais despertam a vivência de diferentes emoções/sentimentos, uma outra atividade desenvolvida foi a visualização de um excerto da ópera “*La traviata*”<sup>34</sup> do compositor G. Verdi (1813-1901). Inicialmente, os alunos visualizaram e ouviram o excerto referido, para, de seguida, com base numa nova visualização sem som, poderem acompanhar/criar, em instrumental Orff, aquilo que as imagens transmitiam. Deve destacar-se que os alunos puderam, assim, desenvolver a criatividade, associando sons a imagens.



Figura 10: “Improvisações musicais com base em estímulos visuais”

No sentido de introduzir o tema “Pop/Rock”, foram trabalhadas diversas canções portuguesas e internacionais. Os alunos visualizaram e ouviram as canções em sala de

---

<sup>34</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NDhHxIz83Ic>, Acedido em Janeiro 12, de 2010.

aula, recorrendo à *Internet*, sendo estas audições complementadas com pesquisa coletiva na biblioteca da Escola, no sentido de contextualizar os géneros/estilos escolhidos. Das várias músicas apresentadas, foram abordadas e interpretadas, em guitarra clássica (Professor estagiário) e instrumentos Orff (alunos), as canções apresentadas na tabela:

Peças / Canções	Instrumentação
“Dunas” - GNR	Instrumental orff, Guitarra, Voz,
“Waka Waka” - Shakira	Guitarra, Corpo, Voz, Áudio
“O que faz falta” - Zeca para sempre	Guitarra, Voz
“Adivinha quanto gosto de ti” André Sardet	Guitarra, Voz
“We will rock you” – Queen (versão original e versão Minha Machadinha)	Voz, Corpo, Instrumental Orff, “BoomWhakers”
“ Cinderela” – Carlos Paião	Voz, Guitarra, Expressão corporal
“Uprising” – Muse (versão original e versão Areias)	Guitarra, Voz, Corpo, Instrumental Orff, Áudio

Tabela 2: “Canções trabalhadas na PES de 3º Ciclo”

À semelhança dos restantes Ciclos de Ensino, e das demais atividades apresentadas, as estratégias implementadas para aprendizagem destas canções teve como primazia a vivência rítmica com base no corpo, seguindo-se-lhes o trabalho melódico (vocal) e harmónico (instrumental), numa unidade entre música e corpo/movimento. Como exemplo de uma atividade desenvolvida no 3º Ciclo, pode destacar-se a canção “We Will Rock You”<sup>35</sup>, a qual, partindo da área Pop/Rock, foi trabalhada com a adaptação da letra de uma canção popular Portuguesa (Minha Machadinha). Deve salientar-se que, face à escassez de recursos instrumentais na sala de aula, o Professor estagiário providenciou instrumentos para a realização das atividade proposta. Os alunos começaram por ouvir a canção, para, seguidamente, utilizando o corpo (Pernas/Palmas) e instrumentos de percussão (congas, djambés), interpretarem um “ostinato rítmico”, mantendo a base da pulsação. Em termos melódicos, associando a letra que era do seu conhecimento, os alunos entoaram, com relativa facilidade, a melodia, também ela conhecida. Na

<sup>35</sup> “We will rock you” – Canção original da banda Queen. Versão “Minha Machadinha” interpretada pelo Grupo Coral E.B. 2,3 da Maia, (Açores). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XiNdKy1dpo>, acedido a 10 de janeiro de 2010.

componente harmónica, através de instrumentos Orff (altura definida) e de “Boomwhackers”<sup>36</sup>, os alunos acompanharam a canção sob indicações do professor.

Em termos de balanço global final, a PES desenvolvida no 3º Ciclo do EB ficou marcada por aulas iniciais bastantes direcionadas para o trabalho de postura dos alunos em contexto de sala de aula, uma vez que, inicialmente os problemas de afetividade e socialização faziam com que a aula fosse constantemente interrompida. Adotar estratégias de motivação, interesse e participação ativa dos alunos nas aulas foi uma preocupação constante. Nesse sentido, as atividades que o Professor estagiário desenvolveu, algumas relatadas anteriormente, procuraram sempre captar a atenção, o entusiasmo e, sobretudo, a motivação, tendo presente que um aluno motivado desenvolve, com maior facilidade, a autoconfiança, a autoestima e a socialização, o que, propicia uma melhor e mais eficaz aprendizagem e consequente desenvolvimento de competências. Das estratégias/atividades implementadas devem destacar-se: o trabalho de músicas/canções conhecidas dos alunos, indo ao encontro dos seus gostos; os exercícios rítmicos com balões de ar; as audições musicais ativas; os jogos lúdicos com cartões e as atividades de expressão/exploração/improvisação corporal e com instrumental Orff. Deve salientar-se que, gradualmente, se criou uma forte empatia entre Professor estagiário e alunos, tendo este fator contribuído para o bom ambiente de Ensino/Aprendizagem e, consequentemente, para que os objetivos gerais inicialmente propostos fossem, na sua grande maioria, alcançados de forma muito positiva. Fundamentam esta ilação os depoimentos seguintes, os quais se revestem de grande valor na importância atribuída à relação ritmo/corpo no decurso de toda a PES: *“Eu gostei dessa atividade porque fizemos música e improvisamos muito”*(Rita); *“Acho que a atividade foi engraçada, porque estamos a perceber o ritmo e os movimentos com o corpo foi divertido e diferente”*(João); *“Achei muito divertido porque além de estarmos a divertir-nos estamos a sentir a pulsação e a interagir com as partes do corpo”*(Rui); *“foi bué da fixe”*(Manuel);

---

<sup>36</sup> “Boomwhackers” são tubos plásticos afinados de diferentes comprimentos e cores, sendo que a cada tubo corresponde uma nota musical (Escala Diatónica de Dó).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, ainda que diversas reformas na Educação tenham sido postas em prática, questões políticas e/ou económicas, têm descurado o importante papel que a Educação, em geral, e a Educação Musical, em particular, desempenham no desenvolvimento holístico do Ser Humano e no progresso geral da Humanidade.

Embora consagrada no CNEB, o Ensino da Música/Educação Musical tem-se revestido de contornos bastante discutíveis. No 1º e 3º Ciclos do EB, ainda que pequenos passos tenham sido dados, a Música/Educação Musical ainda tem um longo caminho a trilhar, no sentido de proporcionar práticas de Ensino/Aprendizagem musical a todas as crianças. Ao nível do 2º Ciclo do EB, existe um carácter obrigatório de ensino, o qual se apresenta de forma mais estruturada (recursos humanos e materiais mais adequados).

Ao desenvolvimento global do ser humano está inerente a interdisciplinaridade de conceitos/conteúdos, no sentido de promover uma crescente evolução de aprendizagens, competências e consequente desenvolvimento da própria personalidade, nas vertentes físicas, cognitiva, afetiva e social. Entendendo a Música/Educação Musical como uma área do conhecimento que privilegia o desenvolvimento de todas estas vertentes da condição humana, é lamentável que, existindo cortes, sejam estas e outras as áreas de Educação Artística a serem suprimidas.

Da revisão da literatura desenvolvida, na qual se refletem práticas e estudos em Música/Educação Musical, surgem indicadores que revelam uma unanimidade de que a música é, de facto, de todos, para todos e deve ser parte integrante da formação e desenvolvimento holístico do Ser humano. De forma particular e especificamente musical, a importância de experiências de Ensino/Aprendizagem baseadas em pedagogias musicais ativas que envolvam o próprio aluno na construção e criação do mundo dos sons, suscitam o desenvolvimento da sua musicalidade, da sua sensibilidade e conhecimento artístico-musical, e “abrem portas” para o prosseguimento de estudos ao nível da Música. Quanto às experiências pedagógicas que estiveram na origem do presente trabalho, deve destacar-se, como primeira consideração final, que o Professor estagiário entende o número de aulas observação reduzido, tendo em conta o percurso global da PES. As estratégias implementadas ao longo da PES basearam-se em princípios das abordagens pedagógico-musicais ativas focadas no enquadramento teórico-conceitual, cabendo ao Professor estagiário delinear, planificar e executar aquelas que considerou mais

relevantes e adequadas aos contextos e turmas nas quais desenvolveu a sua PES. Na base das suas opções, devidamente orientadas e supervisionadas, esteve sempre presente que a prática antecede a teoria, sendo que o “fazer-se música”, através dos principais instrumentos musicais: o corpo e a voz, precedeu sempre o “compreender-se música”. Face ao exposto, deve destacar-se que, em termos globais, os objetivos traçados para cada um dos Ciclos foram alcançados de forma bastante satisfatória. No decurso da PES, puderam ser postas em prática estratégias/atividades alicerçadas em abordagens pedagógico-musicais ativas, revelando-se muito profícuas nos processos de Ensino/Aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento musical dos alunos. Para além dos depoimentos dos alunos previamente apresentados, a observação participante permitiu verificar que as atividades propostas foram benéficas na aprendizagem dos alunos, despertando a sua atenção, concentração e envolvimento, dado existir uma grande componente de liberdade de movimento, associada à improvisação/criação musical, à vivência rítmica baseada no corpo humano e nas suas possibilidades sonoras e expressivas. Assim, no decurso de toda a PES, mais do que aspetos teóricos, os alunos envolvidos puderam vivenciar a música e, através dela, ampliarem aspetos físicos, cognitivos, afetivos e sociais que constituem o seu desenvolvimento holístico. Em termos de competências musicais, os alunos obtiveram resultados finais globais bastante satisfatórios, tendo em consideração os critérios de avaliação aprovados pelos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de Ensino nos quais foi desenvolvida a PES.

De forma complementar, o desenvolvimento da PES possibilitou constatar que existem fatores extra-curriculares que interferem de forma acentuada nos contextos escolares, assumindo um papel preponderante no desempenho académico dos alunos. Devem salientar-se o ambiente social dentro e fora das escolas, o ambiente familiar e a própria personalidade de cada um. Nesse sentido, é fundamental que, na qualidade de agente educativo, cada um reflita sobre o seu papel, necessitando, para isso, de encarar com elevado empenho, rigor e paixão a carreira de Professor, estimulando, nos alunos, o interesse, a motivação e o envolvimento nos processos de Ensino/Aprendizagem. Ser-se Professor implica ser-se detentor de competências e conhecimentos, mas, acima de tudo, considerar-se que cada aluno é um caso e não apenas uma mera parte do “todo”. Assim procurei ser no decurso de toda a minha PES e procurarei ser na minha vida profissional futura, tendo sempre presente que para ensinar e aprender é necessário compreender que

a Educação é uma forma de intervir no mundo, sendo que ninguém é tão grande que não possa aprender, nem ninguém tão pequeno que não possa ensinar.

## BIBLIOGRAFIA

- Amaral, S. (2004) *Expressão Musical: significados e significantes* – Perspectiva vivencial no jardim de infância, Coimbra: Coleção Thesaurus
- Amado, M. L. (1999) *O Prazer de Ouvir Música – Sugestões Pedagógicas de audições para Crianças*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Aymerich, C. M. (1981), *Por um Lenguaje Expresivo del Nino*, Barcelona: Nadal
- Aranha, Á. (2004), *Expressão corporal e Jogos com Música*, Vila Real: Serie Didática, UTAD. Portugal
- Batista, G. (2004), *O Construtivismo representará um paradigma no campo da educação*, in A Pagina da Educação, Agosto/Setembro de 2004.
- Becker, F. (1994). “*O que é Construtivismo?*” *Série Idéias*, 20. (87-93). São Paulo: FDE. Acedido Abril, 4, 2014, em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf).
- Bourscheidt, L. (2008) *A Aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade federal do Paraná, Curitiba. Acedido Abril, 23, 2014, em: [http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2008/dissertacao\\_bourscheidt\\_luis.pdf](http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2008/dissertacao_bourscheidt_luis.pdf).
- Bunn, J. (2002). *Wave-Form: A Natural Syntax for Rhythmic Languages*. Standford: Standford University Press.
- Búndchen. D, S.(2005). *Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo*. XIII Encontro da ABEM . ABEM CBM-CEU UNIRIO
- Branco, J. F. (1987). *Viana da Mota* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Serviço de Música/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, M, H. & Sarmiento, A. (2010) *MP3 Musica para 3º ciclo*. Porto: Porto Editora
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Portugal
- Campbell, P, S. (1998) *Songs in their Heads*. New York: Oxford University Press.
- Ciavatta, L. (2003). *O passo: a pulsação e o ensino- aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta. Acedido em Março 13, 2014, em <http://pt.scribd.com/doc/170098578/Output>
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988). *A gestão do sistema escolar*. Projeto Global de Reforma. Lisboa: MEC/GEP



- Cunha, J. (2013). *“Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do ‘Eu Musical’: Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical.”* Tese de Doutoramento (não publicada) em Música -Especialização em Ensino do Instrumento, Canto e Música. DeCA- Departamento de Comunicação e Arte| Universidade de Aveiro. Portugal
- \_\_\_\_\_. (2012). *“Música, Movimento e Dança na Educação - Experiências baseadas na abordagem Orff-Shulwerk-”*. In Atas da Conferência Internacional - Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea. Almada, 27-30 setembro 2012. (Edição de Batalha, A., Macara, A. & Mortari, K. Faculdade de Motricidade Humana da UTL - Serviço de Edições). (156-161).
- \_\_\_\_\_. (2005). *Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou utopia na formação de Professores de Educação Musical*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Portugal
- Chosky, L & Gillespie, A & Woods, D.(1986) *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Cruz, C .(1988). *Um Novo Conceito de Educação Musical e as suas aplicação nas Escolas Húngaras*. Acedido Fevereiro,14, 2014, em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan\\_1988.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan_1988.pdf)
- \_\_\_\_\_. (1995). *Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon - Uma abordagem comparativa*. Acedido Maio, 10, 2014, em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito\\_1995.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito_1995.pdf)
- Estrela, M.T (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciência da Educação, Lisboa. Porto Editora
- Fernandes, D. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Relatório final. Portugal Acedido Janeiro, 30, 2014, em <http://www.meloteca.com/pdf/pdf-estudo-deavaliacao-do-ensino-artistico.pdf>
- Fonterrada, M, T, O. (2005). *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação* SãoPaulo. Unesp./Funarte
- Frederick, A. (2008). *O Aprendizado Musical em Criança entre Zero e Seis anos, segundo Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Instituto Villas- Lobos.
- Godinho, J., C. (2006) *Era uma vez a Musica... 5º ano*. Lisboa: Santillana, Constança
- \_\_\_\_\_. (1993). *Educação Musical*. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de Música em Portugal*. Memória Final Do Cese em Direcção Pedagógica e Administração Escolar. Instituto Jean Piaget.

- Gonçalves, M. (2008). *Sentir, Pensar, Agir*. São Paulo: Papyrus.
- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças especificidades*. Acedido Fevereiro, 20, 2014, em [http://www.dianagoulart.com/Canto\\_Popular/Educadores.html](http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html)
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- \_\_\_\_\_. (2000b) *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,.
- Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1994). *História da música ocidental*. Portugal: Gradiva.
- Hanebuth, O. (1968). *El Ritmo*. Bueno Aires, Imprensa Lopes.
- Henriques, P. & Castanheira, N. & Batalha, L., (2006) *Pequenos Músicos, Expressão Educação Musical no 1º ciclo*. Gailivro
- Houaiss, A & Villar, M,S. (2004). *Minidicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Iria, A, V, K. (2011). *O Ensino da Música em Portugal- desde 25 de Abril de 1974*. Dissertação ao grau de Mestre em Música, Universidade de Aveiro.
- Jaques- Dalcroze, E. (1966). *Educacion del sentido rítmico*. Trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Kapelusz,
- Kebach, P. (s/d). *Música é arte e o corpo faz parte: as relações entre movimento corporal e construção musical*. Acedido Fevereiro, 12, 2014, em <http://www.facos.edu.br/old/galeria/129072011032109.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2007). *Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?*. Nº 17. Acedido Fevereiro, 12, 2014, em [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo4.pdf)
- Lima, S. & Ruger, A. (2007). *O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical*. Opus, Goiânia, 13 (1):97-118.
- López-Ibor, S. (2007). *Proyectos de Música y Movimiento*. Orff España, 10, 10.
- Madureira, J,R. (2012). *Ritmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência do Conservatório Lobo de Mesquita*, Departamento de Educação Física, FCBS, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM. Acedido Março 13, 2014, em [http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/R%C3%ADtica-Dalcroze-e-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-musicistas\\_jos%C3%A9-rafael.pdf](http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/R%C3%ADtica-Dalcroze-e-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-musicistas_jos%C3%A9-rafael.pdf)
- Mantovani, M. (2009) *O Movimento Corporal na Educação Musical: Influências de Emile Jacques – Dalcroze*. Dissertação apresentada em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Universidade Estadual Paulista. Brasil

- Martins, M, L. (1987) *A Criança e a Música- Livro do Professor*. Lisboa, Livros Horizontes
- Maschat, V. (2001). *Música y Danza para desarrollar la Expresión creativa del niño. La Educación Artística, Clave para el Desarrollo de la Creatividad*. (pp. 57-62). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martins, M (s/d). *O ritmo como elemento organizador- um estudo musicoterápico, música e pensamento* nº 2. Acedido Março 12, 2014, em <http://www.cadernoversa.com.br/index.php/artigo/view/15>
- Med, T, R, P, O. (1986). *Can-Can and Other Dances From The Opera da Musica Brasília*. Distrito Federal: Musimed,
- Ministério, E. C. Diário da República, 2.ª série — N.º 242. De Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação: Acedido Fevereiro, 12,2014, em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_15971\\_2012\\_14dez.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_15971_2012_14dez.pdf)
- Ministério da Educação, (1999). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Artística*. Departamento da Educação Básica. 165-176.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Acedido Março 23, 2014, em: <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Acedido Março 20, 2014, em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>
- Mota, G. & Araújo, M. (2004). *Music and drama in primary schools in the MadeiraIslands a prileminary report*. Comunicação apresentada na 6.ª Conferência Internacional sobre Research in Music Education, Exeter. 79-81.
- Nash, G. (1974)*Creative Approachs to Child Development with Music, Language and Movement (incorporating the philosophies and techniques of Orff, Kodaly, and Laban)*. USA: Alfred Publishing Company, Inc.,
- Neves, A. &, Amaral, D.& Domingues, J. (2006). *Educação musical - 5º ano, 100% Musica*. Lisboa: Texto Editora.
- Nedel, M,Z (2010). *Aprendendo a partir da experiencia em grupo: ritmos e expressão corporal para a educação infantil*, in Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jul.-Dez. 2010, Vol. 11, No. 2, pp. 64-77. Acedido Março, 12, 2014, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v11n2/v11n2a09.pdf> acedido a 2 de Abril de 2014
- Palheiros, B, G. (2003). *Educação musical em diferentes contextos*. In Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 117, 5 - 18.

- \_\_\_\_\_. (1999) *Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo*. Revista de Educação Musical, Lisboa, n.103, p. 4-9.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Investigação em educação musical:perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal*. In. Acedido Abril, 12, 2014, em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART\\_GracaPalheiros\\_1999.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART_GracaPalheiros_1999.pdf)
- \_\_\_\_\_. (1998) *Jos Wuytack. 30 anos ao serviço da pedagogia musical*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, n.59, p. 5-7.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Jos Wuytack, Músico e Pedagogo*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, n.98, p. 16-24.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Jos Wuytack, músico e pedagogo*. In Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 98, 16-22.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Audição Musical Activa - livro do professor Jos Wuytack*. Porto .
- Perpétuo, S, M, S.( 2010). *A influencia do Movimento Corporal Na Aprendizagem do Instrumental Orff*. Dissertação do Grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, Departamento de comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, Universidade de Aveiro. Portugal
- Piccolo, V, L, N. (1993) *Uma Análise Fenomológica da Perceção do Ritmo na Criança em Movimento*. Tese de apresentação para obtenção do doutoramento em Educação na Área de Psicologia Educacional. Campinhas, Universidade Estadual de Campinhas. Brasil
- Rezende, E, N. A. (2006) *Importância dos jogos, brinquedo e brincadeiras para a Psicomotricidade*. In: Encontro Anual da ABEM, 15, João Pessoa:UFPB; 90-95.
- Rocha, N, R, N. (2006) *Educação Musical – 5º e 6º ano, Alegretto*. Areal Editores.
- Saraiva, J. H. (1998). *História de Portugal* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Silva, V. (2005). “*Corporalidade e Educação Musical*”. In XIV Encontro da ABEM. Belo Horizonte. Acedido Março 14, 2014, em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/80Valéria%20Carvalho%20da%20Silva.pdf>.
- Sousa, M. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade - A alma da arte na descoberta do mundo*. Lisboa .
- \_\_\_\_\_. (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Vila Nova de Gaia: GAILIVRO.
- Sousa, A,B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 1º volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 2º volume: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- \_\_\_\_\_. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 3º volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, J. (2000). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS.
- Steen, A. (1992). *Exploring Orff: a teacher's guide*. New York: Schott Music,
- Stokoe, P. (1979), *Espressão Corporal: Arte, Saúde e Educação*, Buenos Aires, Humánita
- Storms, G. (2000). *100 Jogos Musicais - Actividades Práticas na Escola*. Porto : Edições ASA.
- Storolli, W, M, A. (2001). *O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical*. São Paulo, Universidade de São Paulo. Acedido Março, 12, 2014, em [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25\\_artigo11.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo11.pdf)
- Torres, R.M.F (1993) *A iniciação musical na Hungria através do método Kodaly*. Textos de apoio. Braga: CEFOPE- Universidade do Minho
- Tevez, C. (2012). *Avaliação dos Efeitos da aplicação de diferentes Práticas Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa. Universidade Aberta.
- Vasconcelos, A, A. (2006) *Orientações programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educacion musical*. Buenos Aires: Pro Musica,.
- \_\_\_\_\_. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne, Suisse: Edições Pro Música.
- \_\_\_\_\_. (1967). *Solfejo: curso elementar* (adaptação portuguesa de Raquel Marques Simões). São Paulos: Fermata do Brasil
- \_\_\_\_\_. (1962). *Preparacion musical de los más pequenos*. Buenos Aires: Eudeba,.
- Wuytack, J. (1999) *Curso de Pedagogia Musical*. Lisboa: Associação Wuytack de Pedagogia Musical nº 1
- Wuytack, J. & B.P. (1995). *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Canções de Mimar*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

## LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA:

Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967. Acedido Dezembro, 16, 2013 em:  
<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=11200&doc=19670449%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho. Acedido Janeiro, 15, 2014 em:  
<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19832274%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>


Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro. Acedido Janeiro, 18, 2014 em:  
<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19903311%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>

Despacho n.º 17169 /2011, publicado na 2.ª série do DR de 12 de Dezembro. Acedido janeiro, 18, 2014 em:  
[http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_n\\_171692011\\_CNEB.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf)

LBSE n.º 46/86 de 14 de Outubro. Acedido Janeiro, 20, 2014 em:  
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 “Planificação do 2º Ciclo”

		
Data: 9 de Novembro 2010 (13h45)	Tempo: 90 minutos  Lição nº 3	Ano: 5º h
<b>Estagiário:</b> Pedro João / <b>Professora Cooperante:</b> Natália Lourenço/ <b>Professora Supervisora:</b> Isabel Castro		Sala: M2
<b>Sumário:</b>  - Nota “dó”;  - Peça musical “contacto II” (100ª musica, 2006);  - Instrumentos <i>Orff</i> , na peça musical “ contacto II”		
<b>Conceitos / Conteúdos:</b>  - <b>Ritmo:</b> elementos rítmicos já aprendidos; - <b>Altura:</b> Nota (dó) - <b>Timbre:</b> Instrumentos <i>Orff</i> , Voz; Flauta de Bisel; - <b>Dinâmica:</b> Diferenças dinâmicas, na interpretação musical em conjunto; - <b>Forma:</b> introdução; interlúdio; compasso quaternário;		
<b>Competências Gerais:</b>		
<b>INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>		
- Investiga e avalia diferentes tipos de interpretação utilizando vocabulário apropriado;  - Canta sozinho e em grupo, com precisão técnico – artística, diferentes géneros, estilos e tipologias musicais;		
<b>PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL</b>		
- Compreende como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções e técnicas artísticas constituintes das diferentes culturas musicais.		



- Descreve auditivamente, estruturas e diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado.

### **CULTURAS MÚSICAIS NOS CONTEXTOS**

- Compreende e valoriza o fenómeno musical como património, fator identitário e de desenvolvimento social.

#### **Competências Específicas (o aluno):**

- Canta em grupo o tema aprendido;
- Memoriza a melodia de uma canção;
- Imita sequências melódicas;
- Memoriza pequenas frases melódicas;
- Imita sequências rítmicas;
- Entoa e toca respeitando todos os elementos dinâmico
- Memoriza sequencias rítmicas
- Desenvolve a audição atenta e concentrada;
- Conhece diferentes instrumentos.

#### **Recursos Humanos:**

- Professor e Aluno

#### **Materiais**

- Quadro; Caderno diário; Flauta de bisel; órgão; instrumentos *Orff*;

#### **Avaliação:**

- Avaliação por observação direta e posterior registo em grelhas de avaliação individuais.

#### **Atividades / Estratégias (Desenvolvimento):**

- Após a chamada, através da canção da apresentação, os alunos reproduzem imitações rítmicas com expressões corporais individualmente e coletivamente;
- Seguidamente será desenvolvida uma breve revisão (oral) de conceitos /conteúdos e (figuras rítmicas) já trabalhados de forma a contextualizar e introduzir as novas aprendizagens;
- Através do método expositivo, o professor vai reforçar os conteúdos (nota dó), registando-o no quadro e os alunos no respetivo caderno, de forma a ser aplicado a vivência para a peça ser trabalhada posteriormente na flauta de bisel;

- Apresentação em *Microsoft Powerpoint*, da peça musical (contacto II), exploração da informação contida na peça para posteriormente ser executada, na flauta de bisel
- Introdução, através das expressões corporais da peça musical (contacto II), vivencia do ritmo, associando-o a melodia. Será finalmente executada a peça na flauta de bisel, pelo professor, por todos os alunos e se for necessário individualmente;
- Apresentação em *Microsoft Powerpoint*, dos instrumentos *Orff*, com a respetiva audição individual dos instrumentos com (altura definida e indefinida), família da (peles, madeiras e metais); Exploração da informação contida no *Powerpoint* sobre o compositor *Carl Orff*, como o principal criador dos instrumentos *Orff*; com a visualização da composição mais importante do compositor *Carl Orff* a ópera intitulada (*Carmina Burana*);
- Introdução de “bordões” rítmicos e harmónicos para o instrumental *Orff*; após um breve aquecimento, execução da peça anterior (contacto II) com acompanhamento de instrumentos *Orff* e flauta de bisel

#### Bibliografia:

- Neves, António., Amaral, D., Domingues, J. (2006). *Educação musical - 5º ano, 100% Musica*. Texto Editora.
- Rocha, N., Ribeiro, N. (2006). *Educação Musical – 5º e 6º ano, Alegretto*. Areal Editores.
- Henriques, P., Castanheira, N., Batalha, L., (2006). *Pequenos Músicos, Expressão e Educação Musical no 1º ciclo*. Gailivro

## **Anexo 2: “Self Report”**

### ***Self Report***

Ano\_\_\_\_ Turma\_\_\_\_

**1- Gostas de trabalhar o ritmo com o corpo (batimentos corporais)?**

---

---

---

**2- O que achaste das atividades realizadas com o ritmo do corpo?**

---

---

---

**3- Achas que a tua concentração melhora com trabalho rítmico-corporal? Porquê?**

---

---

---

**4- Preferes músicas Rápidas ou Lentas nas atividades rítmico-corporais?**

---

---

---

**5- Achas que estas atividades te ajudaram a aprender música e a crescer musicalmente?**

---

---

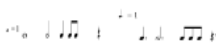


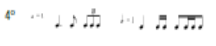
---

## ANEXO 3 “Programa Iniciação Musical”

### PROGRAMA DE INICIAÇÃO MUSICAL

#### OBJECTIVOS GERAIS:

- Desenvolver nos alunos o prazer da prática musical;
- Desenvolver competências ao nível da criatividade, audição, leitura e escrita musical;
- Desenvolver capacidade de concentração;
- Desenvolver competências ao nível da memorização;
- Promover a coordenação motora;
- Promover o bem estar entre todos os agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem.

RITMO			
Áreas de Trabalho	Celulas Rítmicas	Compasos	Níveis de Execução
<b>Sensorial</b>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão Binária e Divisão Ternária;</li> <li>• Reprodução de frases rítmicas com diferentes números de pulsações: 3 / 4 / 5;</li> <li>• Improvisação de frases rítmicas com diferentes pulsações: 3 / 4;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulares;</li> <li>• Irregulares;</li> <li>• Percepção do Tempo Forte do compasso;</li> </ul>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ostinatos a 2 níveis: duas vozes não simultâneas;</li> <li>• Manter estável uma pulsação regular;</li> <li>• Adquirir o domínio da lateralidade;</li> <li>• Executar em simultâneo pulsação e divisão;</li> <li>• Distinguir divisão binária e ternária;</li> </ul> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ostinatos a 2 vozes: Pulsação + Ritmo (nas duas divisões);</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação sobre um ostinato (dois grupos);</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar o sentido da proporção (abordagem à leitura através dos grafismos de aproximação)</li> </ul>  <p>2º</p>  <p>3º</p>  <p>4º</p> 	<p>1º / 2º</p> <p>-----</p> <p>3º</p> <p>2 e 6 4 e 8</p> <p>4º</p> <p>3 e 4 4 e 4</p>	<p>3º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frases Rítmicas: - Uma voz (duas mãos alternadas);</li> </ul> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz + Ostinato;</li> <li>• Duas vozes (sendo uma delas a pulsação);</li> </ul>
<b>Escrita</b>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer o registo escrito de alguns exercícios escritos no quadro da sala de aula;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>Ritmo e Melodia</p> <p>↓ = ]</p> <p>↓ = ] com os compassos assinalados pelo professor</p>	<p>-----</p>

MELODIA				
Áreas de Trabalho	Graus da Escala	Intervalos	Claves	Tonalidades
<b>Sensorial</b>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de reconhecer sons: agudos, médios e graves;</li> <li>Ser capaz de reconhecer e entoar: <ul style="list-style-type: none"> <li>Tónica;</li> <li>Salto de qualquer grau para a Tónica;</li> <li>Graus conjuntos;</li> </ul> </li> </ul> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de reconhecer e entoar: <ul style="list-style-type: none"> <li>Dominante;</li> <li>3º e 4º</li> </ul> </li> <li>Ser capaz de Reconhecer e Entoar: <ul style="list-style-type: none"> <li>T / D / S (em qualquer circunstância);</li> <li>Salto de qualquer grau para a Tónica;</li> <li>Qualquer grau dentro do acorde da Tónica;</li> <li>T - 3;</li> <li>1º / 2º / 3º e 4º</li> </ul> </li> <li>Improvisar sem nome de notas pequenas melodias com e sem acompanhamento harmónico;</li> <li>Improvisar frases pergunta/resposta;</li> <li>Transpor sensorialmente uma melodia ou canção trabalhadas;</li> <li>Cantar seqüências melódicas (ordenações) com ou sem nome de notas;</li> </ul>	<p>1º</p> <p>-----</p> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento de distâncias (Diatónica e Cromática): <ol style="list-style-type: none"> <li>Com base de comparação (nota comum a dois intervalos);</li> <li>Sem base de comparação;</li> </ol> </li> <li>Distinção entre Tom e ½ Tom;</li> </ul> <p>3º</p> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entoar e reconhecer/distinguir: <ul style="list-style-type: none"> <li>todos os intervalos;</li> </ul> </li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>Todas</p>
<b>Leitura</b>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Graus Conjuntos;</li> </ul> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Salto da Dominante para a Tónica;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Graus Conjuntos;</li> <li>T / D / S (em qualquer circunstância);</li> <li>Salto de qualquer grau para a Tónica;</li> <li>Qualquer grau dentro do acorde da Tónica;</li> <li>T - 3;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Treino da ordem dos nomes das notas</li> <li>Leitura por relatividade;</li> <li>Clave de Sol e de Fa;</li> <li>Dentro de parâmetros básicos de abordagem a leitura na pauta;</li> <li>3º e 4º</li> <li>Clave de Sol (linha suplementar Do 3);</li> <li>Clave de Fa (linha suplementar Do 3);</li> <li>Clave de Do 3º</li> <li>Leitura na pauta;</li> </ul>	<p>1º e 2º</p> <p>-----</p> <p>3º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Do M;</li> <li>Sol M;</li> <li>La m;</li> </ul> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fa M;</li> <li>Re m;</li> <li>Mi m;</li> </ul>
<b>Escrita</b>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer o registo escrito de alguns exercícios escritos no quadro da sala de aula;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Graus conjuntos;</li> <li>Salto de qualquer grau para a Tónica;</li> <li>T - 3;</li> <li>T / D / S em qualquer situação;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º e 2º</p> <p>-----</p> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Clave de Sol, Fa e Do 3.</li> </ul>	<p>1º e 2º</p> <p>-----</p> <p>3º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Do M;</li> <li>Sol M;</li> <li>La m;</li> </ul> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Do M;</li> <li>Sol M;</li> <li>Fa M;</li> <li>La m;</li> <li>Re m;</li> </ul>

HARMONIA				
Áreas de Trabalho	Organizações Sonoras	Cadências	Acordes	Funções Harmónicas
<b>Sensorial</b>	<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distinção entre modo Maior e menor;</li> <li>Outros modos (sensorialmente);</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conclusivas e suspensivas;</li> </ul> <p>2º e 3º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cadência Perfeita e a Dominante;</li> </ul> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cadência ao 6º grau;</li> </ul>	<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer entre M/m dispostas no E.F. ou em qualquer inversão;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer entre M/m dispostas em qualquer inversão e posição;</li> </ul>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da Função de Tónica;</li> </ul> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da Função de Dominante;</li> </ul> <p>3º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da Função de Tónica e Dominante;</li> </ul> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subdominante</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<p>1º / 2º</p> <p>-----</p> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modo Maior e Modo menor;</li> <li>Pentatónica;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º</p> <p>-----</p> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os Acordes escritos (P.M. e P.m. no E.F.);</li> <li>Acordes associados a Tónica ou 1º grau das tonalidades de inícios no programa;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>
<b>Escrita</b>	<p>1º / 2º / 3º</p> <p>-----</p> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modo Maior e Modo menor;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>

Legenda:  
1º ANO  
2º ANO  
3º ANO  
4º ANO

Instrumentos	Agrupamentos	Forma	Andamentos	Conceitos
<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sopros (Madeiras e Metais);</li> <li>Cordas;</li> <li>Percussão;</li> <li>Instrumentos de Tecla;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Madeiras: Flauta transversal, Clarinete;</li> <li>Metais: Trompete, Tuba;</li> <li>Cordas: Violino, Violoncelo;</li> <li>Percussão: Timpanos;</li> </ul>	<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orquestra;</li> <li>Coro;</li> <li>Coro e Orquestra;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quarteto de Cordas;</li> <li>Instrumento Solista + Orquestra;</li> </ul>	<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparação entre secções iguais ou semelhantes e diferentes;</li> <li>Pergunta e resposta;</li> <li>A B; A B A; Estrofica;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canone;</li> </ul>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lento;</li> <li>Rápido;</li> </ul> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Moderato;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adágio;</li> <li>Andante;</li> <li>Allegro;</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pentagrama de 11 linhas;</li> <li>Dinâmicas: PP, P, mf, f, ff, sf;</li> <li>Sinais musicais;</li> <li>Alterações;</li> <li>Articulação;</li> </ul> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acorde;</li> <li>Intervalo</li> </ul>

## Anexo 4. “Partituras das Canções do 1º Ciclo”

### Canção 1. “Sou Cowboy”

*Sou Cowboy*  
(Canção Infantil) Ara: Pedro João

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for three parts: Voz (Voice), Flauta (Flute), and Guitarra (Guitar). The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 100. The Voz part has a melody with a repeat sign and two endings. The Flauta part follows a similar melodic line. The Guitarra part provides a harmonic accompaniment with chords and some melodic lines. The score ends with a double bar line and repeat signs for the first and second endings.

*Sou Cowboy capataz de uma fazenda Hia-oo  
Nas horas vagas também toco o violão  
O meu cavalo já está ensinado Hia-oo  
A levar cartas para a filha do patrão.*

*Quando monto o meu cavalo joga laço Hia-oo  
Joga laço vai direito ao coração  
Sou Cowboy Também gosto de um abraço  
E a menina não me vai dizer que não.*

## Canção 2 “Zim-Zim-Zim, o violino”

Zim-zim-zim, o violino

Mel. pop. ital.

The musical score is written for voice and piano. It consists of two systems. The first system has three measures, each with a measure number in a box: I, II, and III. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 4/4. The melody is in the treble clef, and the piano accompaniment is in the bass clef. The lyrics are: 'Zim-zim-zim, o vi-o-li-no, pás-trás-pás, a pan-dei-re-ta, tum-tum-'. The second system starts at measure 5 and has four measures, with a measure number in a box: IV. The lyrics are: 'tum é o tam-bor. Pá, pá-rá-bá-pá-pá, faz a cor-ne-ta!'. The piano accompaniment continues in the bass clef.

Piano

5

Pno.

Zim-zim-zim, o violino,  
pás-trás-pás, a pandeireta,  
tum-tum-tum, é o tambor.  
Pá, pá-rá-bá-pá-pá, faz a corneta!

### INDICAÇÕES

1. Em cada frase, inicia-se o tocar de cada instrumento.
2. Pode executar-se em uníssono, em uníssono com gestos, e a duas, três e quatro vozes com ou sem gestos.

### Canção 3. “A ram sam sam”

#### A ram sam sam

Mel. trad. Marrocos

I Fa Do Fa

A ram sam sam, a ram sam sam, gu - li gu - li gu - li gu - li ram sam sam. A

XS

5 Do Fa II

ram sam sam, a ram sam sam, gu - li gu - li gu - li gu - li ram sam sam. A

XS

9 Fa Do Fa

ra - fi, a - ra - fi, gu - li gu - li gu - li gu - li ram sam sam. A

XS

13 Do Fa

ra - fi, a - ra - fi, gu - li gu - li gu - li gu - li ram sam sam.

XS

A ram sam sam, a ram sam sam,  
guli guli guli guli guli ram sam sam. (bis)  
A rafi, a rafi,  
guli guli guli guli guli ram sam sam. (bis)

#### INDICAÇÕES

1. Pode ser cantada em cânone ou não.



## Canção 4. “Heio”

### HEIO

TAIWAN

Bái lang tan tan Wo Bu Pa Jang Chi Duo Ré Wang Chian Hwa  
 Hei-o i-o i-o m He-io Hei-o i-o i-o m He-io

Sa Wan shia shei Ba Yu Da Bu Tiau Da Yu Shia Ha Ha  
 He-io i-o i-o m-hei-o o Hei-o i-o i-o m-hei-o

## Canção 5. “Chumbara”

### Chumbara

Mel. trad. Canadá

Do Sol  
 Chum-ba - ra, chum ba - ra, chum-ba - ra, chum ba - ra, chum-ba - ra, chum-ba - ra

4 Do  
 Chum chum chum chum chum chum chum chum. Chum - ba - ra, chum - ba - ra,

6 Sol Do  
 chum - ba - ra, chum - ba - ra, chum - ba - ra, chum - ba - ra, chum, chum, chum.




1. Chumbara, chumbara, chumbara, chumbara, chumbara, chumbara.  
 Chum chum chum chum chum chum chum chum.  
 Chumbara, chumbara, chumbara, chumbara, chumbara, chumbara,  
 chum chum chum.

2. Fydolee...

#### INDICAÇÕES

Pode cantar-se em modo maior e em modo menor.  
 Outra opção é dizer ritmicamente as palavras anteriores, ou utilizar outros vocábulos com ou sem sentido.

## Anexo 5. “Orientações Programáticas do 2º ciclo”

	<p><b>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</b></p>		
<p><b>5º Ano</b> <b>2010 / 2011</b></p>	<p><b>MAPA DE PLANIFICAÇÃO MÉDIO PRAZO: 1.º PERÍODO – NÍVEIS I e II</b></p>		

CONCEITOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	ACTIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO / TEMPO
TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fontes sonoras convencionais e não convencionais;</li> <li>Semelhanças e contrastes tímbricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora materiais sonoros da Natureza e meio envolvente;</li> <li>Identifica e enuncia diferentes fontes sonoras;</li> <li>Seleciona e identifica semelhanças e contrastes tímbricos.</li> </ul>	<p>Pesquisa sonora em grande grupo; Exploração fontes sonoras. Realização de composições musicais e respetiva notação gráfica</p> <p>Execução de peças instrumentais. Jogos de timbres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caderno diário;</li> <li>Material de escrita;</li> <li>Manual “Allegretto”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta e registo em ficha individual de análise;</li> </ul>	<p>Decurso do 1.º Período</p> <p>Setembro a Dezembro de 2010</p>
DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Piano;</li> <li>Forte;</li> <li><i>Mezzo-forte</i>;</li> <li>Crescendo;</li> <li>Diminuendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolve o conceito de dinâmica;</li> <li>Identifica elementos de dinâmica na música;</li> <li>Trabalha textos criativamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Audição de obras;</li> <li>Composição de sequências de sons fortes, pianos e “mezzo-forte”;</li> <li>Escolha de um código escrito próprio ou convencional;</li> <li>Execução de obras produzidas;</li> <li>Entoação de canções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Material audiovisual;</li> <li>Fichas de apoio/trabalho;</li> <li>Instrumentos musicais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhos individuais de grupo;</li> <li>Testes auditivos;</li> </ul>	
ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registos Grave, Médio e Agudo;</li> <li>Pauta musical;</li> <li>Clave de Sol;</li> <li>Notas musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lê e escreve as notas na pauta;</li> <li>Reconhece a Clave de Sol;</li> <li>Produz com a voz sons com diferentes registos e alturas;</li> <li>Relaciona a altura dos sons com o meio ambiente.</li> </ul>	<p>Reproduzir sequências de diferentes alturas;</p> <p>Identificar fontes sonoras e seu registo;</p> <p>Elaborar partituras;</p> <p>Entoar canções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador(es); Quadro Interativo</li> <li>Software específico;</li> <li>CD's;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de trabalho;</li> <li>Fichas de avaliação;</li> <li>Testes práticos.</li> </ul>	
RITMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Andamento Rápido e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica andamento rápido e lento;</li> </ul>	<p>Acompanhar canções com a pulsação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partituras;</li> </ul>		

	Lento; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pulsação;</li> <li>• Andamento Moderado,</li> </ul> Acelerando e <i>Ritardando</i> ; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barra dupla e barra de divisão.</li> </ul>	Identifica alterações bruscas e graduais no andamento da música; Executa-as vocal e instrumentalmente diferentes andamentos.	Executar alterações de andamento; Audição de obras; Usar o corpo humano com instrumento musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelhagem Hi-Fi.</li> </ul>		
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizações Musicais</li> <li>• Elementos repetitivos.</li> </ul>	Identifica elementos repetitivos; Elabora sequências musicais; Executa-as vocal e instrumentalmente diferentes formas e organizações musicais; Elabora códigos de organização musical.	Registo de sequências musicais; Criação e execução de sequências sonoras/musicais.			

5º Ano	MAPA DE PLANIFICAÇÃO MÉDIO PRAZO: 2.º PERÍODO – NÍVEIS III e IV	2010 / 2011
--------	---	-------------

CONCEITOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO / TEMPO
TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Famílias tímbricas (instrumentos da sala de Aula – instrumental <i>Orff</i>);</li> <li>• Mistura tímbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece instrumentos musicais.</li> <li>• Relaciona os instrumentos com o timbre.</li> <li>• Relaciona os instrumentos com o símbolo.</li> <li>• Identifica o timbre.</li> <li>• Agrupa os instrumentos musicais por famílias tímbricas.</li> <li>• Identifica misturas tímbricas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de obras musicais.</li> <li>• Audição de timbres de famílias de instrumentos.</li> <li>• Entoação de canções e acompanhamento em instrumentos (<i>Orff</i>) de diferentes timbres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno diário;</li> <li>• Material de escrita;</li> <li>• Manual “Allegretto”;</li> <li>• Material audiovisual;</li> <li>• Fichas de apoio/trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta e registo em ficha individual de análise;</li> <li>• Trabalhos individuais de grupo;</li> <li>• Testes auditivos;</li> </ul>	Decurso do 2.º Período  Janeiro a Março de 2011
DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortíssimo e pianíssimo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza elementos dinâmicos.</li> <li>• Executa canções com dinâmica.</li> <li>• Identifica símbolos de dinâmica.</li> <li>• Trabalha textos criativamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de obras musicais.</li> <li>• Entoação de canções.</li> <li>• Interpretação de peças instrumentais.</li> <li>• Composições.</li> </ul>			

ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimento sonoro.</li> <li>Agregado sonoro.</li> <li>Textura fina e densa.</li> <li>Escala pentatónica.</li> <li>Linhas horizontais e verticais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica movimentos sonoros.</li> <li>Executa linhas sonoras ascendentes, descendentes e permanentes.</li> <li>Seleciona instrumentos de lâminas quanto à altura.</li> <li>Executa nos instrumentos linhas sonoras ascendentes e descendentes em <i>glissando</i>.</li> <li>Lê linhas sonoras ondulatórias.</li> <li>Identifica auditivamente agregados sonoros.</li> <li>Cria, regista, analisa e critica diferentes frase melódicas/harmónicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de gráficos de movimentos sonoros.</li> <li>Composição de um tema musical.</li> <li>Interpretação de peças instrumentais.</li> <li>Audição de obras musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos musicais;</li> <li>Computador(es); Quadro Interativo</li> <li>Software específico;</li> <li>CD's;</li> <li>Partituras;</li> <li>Aparelhagem Hi-Fi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de trabalho;</li> <li>Ficha de avaliação;</li> <li>Testes práticos.</li> </ul>	
RITMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo da canção.</li> <li>Semínima e respetiva pausa.</li> <li>Colcheia e respetiva pausa.</li> <li>Contratempo.</li> <li>Barra de repetição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona pulsação com a duração dos sons.</li> <li>Identifica sons curtos e longos.</li> <li>Regista em escrita convencional.</li> <li>Lê e identifica motivos/frases rítmicas.</li> <li>Executa frases rítmicas com instrumentos.</li> <li>Improvisa/Cria e analisa diferentes motivos /frases rítmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Peças instrumentais.</li> <li>Jogo de frases rítmicas (ditados visuais).</li> <li>Canções com gestos/movimento.</li> <li>Improvisações rítmicas em grupo (pergunta/resposta).</li> </ul>			
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ostinato.</li> <li>Imitação.</li> <li>Cânone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza ostinatos (rítmicos e melódicos).</li> <li>Reproduz ostinatos nos instrumental <i>Orff</i>.</li> <li>Realiza com rigor a imitação e Improvisação de motivos/frases musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de cânones em grupo com ou sem movimento.</li> </ul>			

5º Ano	MAPA DE PLANIFICAÇÃO MÉDIO PRAZO: 3.º PERÍODO – NÍVEIS V e VI	2010 / 2011
--------	---	-------------

CONCEITOS	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	ACTIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO / TEMPO
TIMBRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Combinação de timbres.</li> <li>Voz.</li> <li>Famílias de instrumentos da orquestra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica combinações de timbres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Audição de obras musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caderno diário;</li> <li>Material de escrita;</li> <li>Manual "Allegretto";</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação directa e registo em ficha individual de análise;</li> <li>Trabalhos individuais de grupo;</li> </ul>	Decurso do 3.º Período
DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ligadura de expressão.</li> <li>Suspensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entoa e toca na flauta corretamente, respeitando a ligadura de expressão.</li> <li>Interpreta corretamente as indicações de dinâmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretação de canções/músicas com os elementos de dinâmica.</li> <li>Audição de obras musicais.</li> </ul>			Abril a Junho de 2011

ALTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala diatônica de Dó.</li> <li>• Melodia.</li> <li>• Harmonia.</li> <li>• Bordão.</li> <li>• Perfil sonoro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lê e escreve as notas na pauta.</li> <li>• Compõe.</li> <li>• Interpreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição de melodias na escala pentatônica.</li> <li>• Execução de melodias na flauta e instrumentos de sala de aula.</li> <li>• Canções.</li> <li>• Audição de obras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material audiovisual;</li> <li>• Fichas de apoio/trabalho;</li> <li>• Instrumentos musicais;</li> <li>• Computador(s); Quadro Interativo</li> <li>• Software específico;</li> <li>• CD's;</li> <li>• Partituras;</li> <li>• Aparelhagem Hi-Fi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes auditivos;</li> <li>• Fichas de trabalho;</li> <li>• Ficha de avaliação;</li> <li>• Testes práticos</li> </ul>	
RITMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anacrusa.</li> <li>• Ponto de aumentação.</li> <li>• A mínima, semibreve e respectivas pausas.</li> <li>• Padrão rítmico.</li> <li>• Ligadura de prolongação.</li> <li>• Compassos binário, ternário e quaternário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisa a canção.</li> <li>• Realiza leituras rítmicas.</li> <li>• Reproduz em níveis corporais.</li> <li>• Relaciona ponto de aumentação com as figuras conhecidas.</li> <li>• Leituras rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de canções e peças instrumentais.</li> <li>• Audição de obras musicais.</li> <li>• Composição de ostinatos rítmicos para instrumentos de percussão.</li> <li>• Realização de ditados visuais, rítmicos e rítmico-melódicos.</li> </ul>			
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Motivo e a frase</li> <li>• AB e ABA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisa frases rítmicas e melódicas.</li> <li>• Analisa a estrutura de uma canção.</li> <li>• Identifica motivo e frase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de cânones rítmicos em grupo.</li> <li>• Execução de danças nos vários compassos.</li> <li>• Realização e interpretação de canções.</li> <li>• Interpretação de canções em forma AB e ABA.</li> </ul>			

## Anexo 6 “Partitura da Canção “Kaze Neza”

**Kaze neza**

Mel. trad. Ruanda

5 Rem Do Fa

Ka - ze ne - za mu - go - re - wa - da - ta,

XS

Maraca

5 Rem Do Fa

ka - ze ne - za mu - ga - bo wa - ma - ma.

XS

Mar.

Kaze neza mugore wadata,  
kaze neza mugabo wamama. (bis)

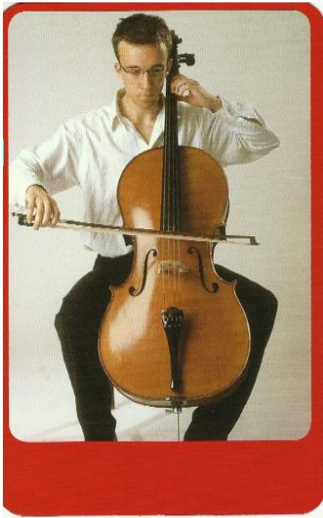
Sente o ritmo: como é bom dançar assim.  
Sente o ritmo: como é bom dançar. (bis)

© Meloteca 2009

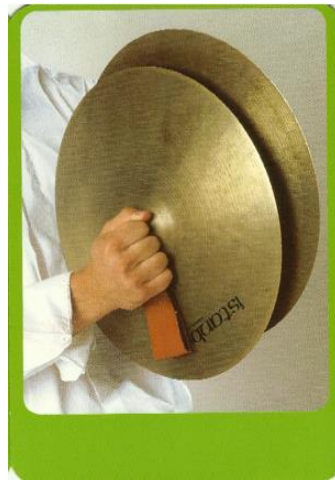
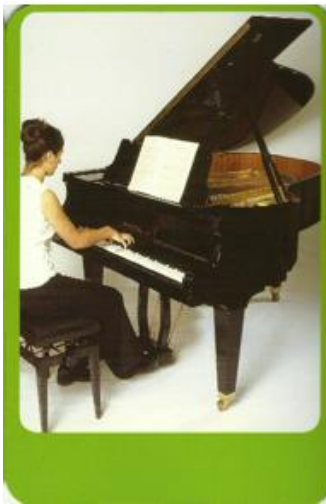
**Anexo 7 . “Cartões Ilustrados”**

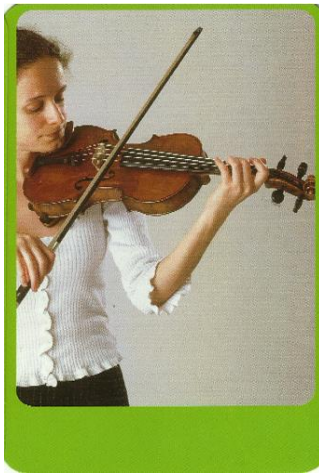
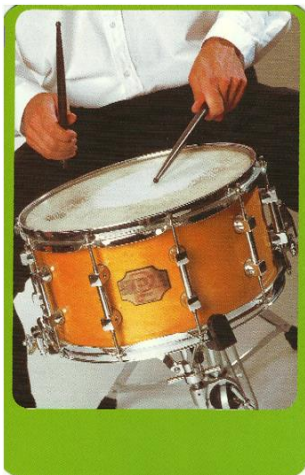
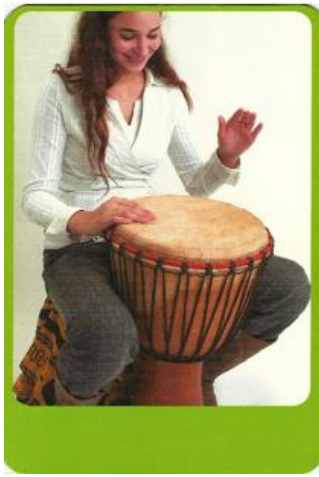
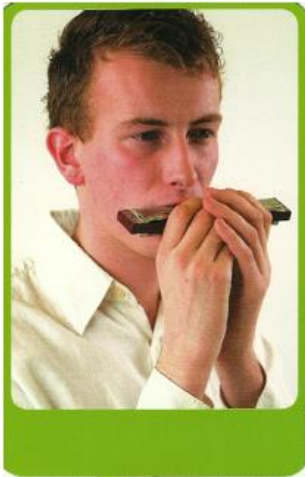


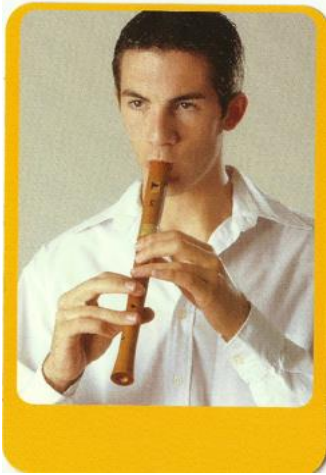




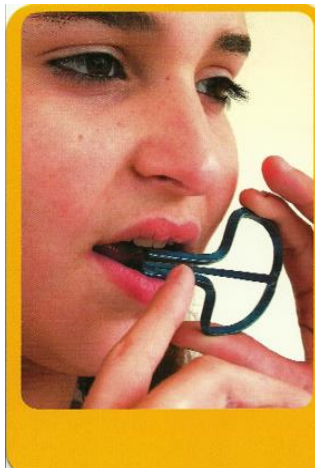










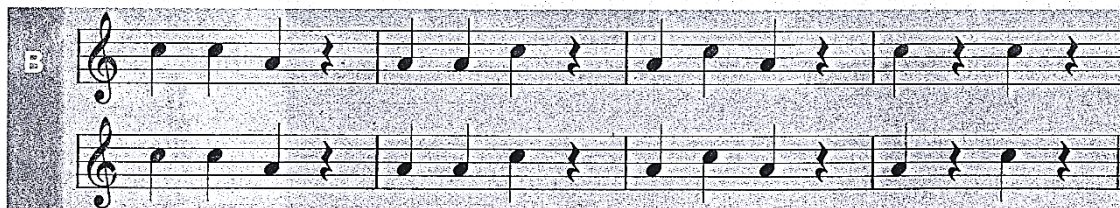


## Anexo 8. “Partitura da peça “Contacto II”



### Contacto II

#### Introdução



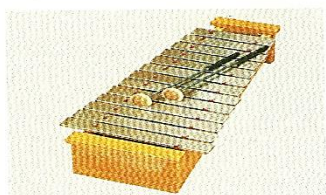
#### Interlúdio



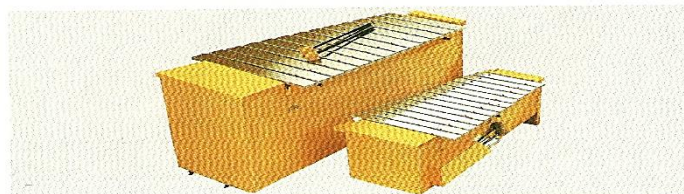


## Anexo 9 “Instrumental Orff”

### Instrumentos de percussão da sala de aula

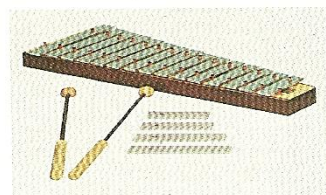


Metalofo soprano

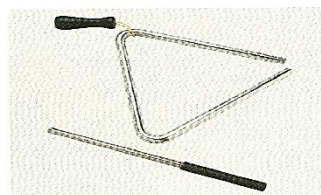


Metalofo baixo

Metalofo contralto



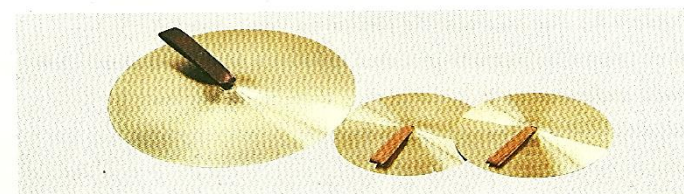
Jogo de sinos soprano



Triângulo



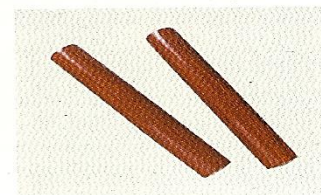
Xilofone baixo, Xilofone contralto,  
Xilofone soprano



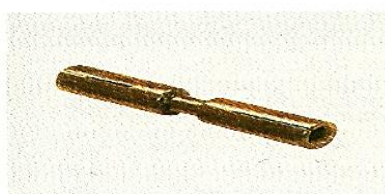
Pratos



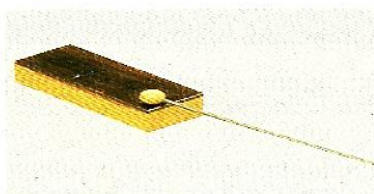
Guizelira



Clavas



Bloco de 2 sons



Caixa chinesa



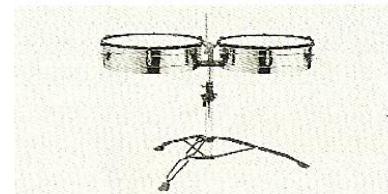
Maracas



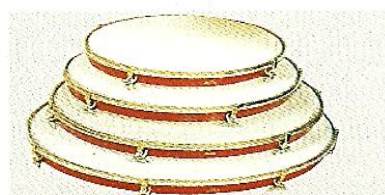
Reco-reco



Bongós



Timbale



Tamborins



Tambor



Pandeireta

## Anexo 10 “Partituras Trabalhadas no 2º Ciclo”

## Partitura 1 “ Vários Andamentos”

# Adágio

(Lento)

**Cd 1 • Faixa 1 6**

**Faixa 12**

<b>1.</b>	D	E	D	E	D	E	D
<b>2.</b>	D	D	D	D	D	E	D
<b>3.</b>	D	D	D	D	D	E	D

# Moderato

(Moderado)

**Cd 1 • Faixa 1 21**

**Faixa 13**

<b>1.</b>	D	E	D	E	D	E	D
<b>2.</b>	D	D	D	D	D	E	D
<b>3.</b>	D	D	D	D	D	E	D

# Presto

(Rápido)

**Cd 1 • Faixa 1 28**

**Faixa 14**

<b>1.</b>	D	E	D	E	D	E	D
<b>2.</b>	D	D	D	D	D	E	D
<b>3.</b>	D	D	D	D	D	E	D

## Partitura 2. “Canção dos Reis”

Handwritten musical score for "As Janeiras" in 4/4 time. The score is divided into two systems, each starting with a circled number (1 and 2). The instruments listed on the left are: Violão (Guitar), Flauta (Flute), Xilofone (Xylophone) with "Caiçacos" and "Rabecas" parts, Jureco (Zurico) with "de caixa", Bateria (Drums) with "Bateria", and Triângulo (Triangle). The melody is written for the Flute. The lyrics are written below the instruments. The first system ends with a double bar line. The second system continues the melody and lyrics. The lyrics are: "As Janeiras são cantadas Do Natal até aos Reis Olhai lá por vossa casa Se há coisa que nos deis." and "Esta aldeia tão vistosa Tem alunos a cantar Pedimos as janeirinhas E a bênção p'ra este lar."



### Partitura 3. “Melodia Pastoral”

MELODIA PASTORAL | AUDIÇÃO N.º 5

AUTOR: PIERRE VAN HAUWE

The score for 'Melodia Pastoral' consists of two main melodic staves at the top and two staves for Flute 1 and Flute 2 below them. The top two staves show a melody in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is composed of eighth and quarter notes. The Flute 1 and Flute 2 staves are positioned below the melody. Flute 1 has a treble clef and a key signature of one sharp. Flute 2 has a treble clef and a key signature of one sharp. The Flute 1 staff has a first ending bracket labeled '1' and a second ending bracket labeled '2'. The Flute 2 staff has a first ending bracket labeled '1' and a second ending bracket labeled '2'. The score ends with a double bar line and a repeat sign.

### Partitura 4. “Danças Eslavas”

**FORMA** A B A B C B A

**Danças Eslavas**

The score for 'Danças Eslavas' is organized into sections A, B, and C. Section A is marked with a forte (*f*) dynamic and a 2/4 time signature. Section B is marked with a piano (*p*) dynamic. Section C is marked with alternating forte (*f*) and piano (*p*) dynamics. The score includes repeat signs and a final section A marked with a forte (*f*) dynamic. The score ends with a double bar line and a repeat sign.

3 vezes



## Partituras 5. "No Woman No Cry"



### No Woman No Cry

#### Introdução

**A**

No Wo-man no cry

**B**

1 2

**C**

**A**

à 4.ª vez Ritardando

No Wo-man no cry

## Anexo 11 “Orientação Programáticas do 3º Ciclo”



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE

### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO MORENO

CÓDIGO 151

ESCOLA EB 1,2,3 AUGUSTO MORENO  
PROJECTO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO 2010/2011

DISCIPLINA/ÁREA CURRICULAR: Música

7º ANO/3º CICLO:

Competências Essenciais		Conteúdos/Aprendizagens	Materiais Curriculares	Recursos Didácticos	Metodologias	Avaliação		Calendarização
Gerais	Específicas					Tipos	Instrumentos	
<p>- Investiga.</p> <p>- Conhece o património cultural nos contextos;</p> <p>- Põe em acção capacidades afectivas cognitivas e cinestésicas.</p> <p>- Produz exposições e espectáculos</p> <p>- Desenvolve a criatividade</p> <p>- Desenvolve capacidade de expressão e comunicação</p> <p>- Mobiliza todos os sentidos na percepção do mundo.</p> <p>- Explora conexões com outras artes e áreas do conhecimento.</p> <p>- Executa composições musicais de diferentes épocas, internacionais, nacionais e tradicionais, recorrendo a diversos instrumentos;</p> <p>- Ensina, apresenta e dirige peças musicais obedecendo a princípios estéticos;</p> <p>- Articula actividades de Educação Musical com outros</p>	<p>(Segundo 4 organizadores)</p> <p>Interpretação e comunicação:</p> <p>- Participa como intérprete autor e produtor de recitais</p> <p>- Investiga, avalia e interpreta repertório</p> <p>- Lê e escreve em notação convencional e não convencional</p> <p>Criação e experimentação:</p> <p>- Compõe, arranja e apresenta</p> <p>- Peças musicais, utilizando técnicas vocais e instrumentais diversificadas</p> <p>- Investiga processos de criação musical</p> <p>- Compreende basicamente o funcionamento dos instrumentos e outros</p> <p>Percepção sonora e musical:</p> <p>- Compreende como</p>	<p>I</p> <p>Aprendizagem de instrumentos (cavaquinhos, Violas, Flautas, Percussões etc...)</p> <p>Musicalis que lhes permitam a criação de grupos musicais (Tuna, Rock, Populaz, Erudita)</p> <p>II</p> <p>(os alunos escolhem dois de quatro módulos propostos)</p> <p>1 – Memórias e tradições</p> <p>Contexto Histórico Cultural Português (música popular portuguesa, das várias regiões ou erudita em Portugal)</p> <p>2. Formas e estruturas</p> <p>História da música: medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, séc. XX etc..)</p> <p>3- Relações entre a Música, outras artes e manifestações sociais.</p> <p>Música e movimento,</p>	<p>Livro da disciplina.</p> <p>Materiais de apoio.</p> <p>Livro de exercícios.</p> <p>Livros de câmpes.</p> <p>Património musical regional e nacional ao nível dos géneros e dos instrumentos</p> <p>História da música portuguesa e internacional</p>	<p>Instrumentos musicais</p> <p>Livros</p> <p>Materiais áudio e vídeo</p> <p>Computadores e materiais associados. (Sites na Internet)</p> <p>Pessoas e entidades</p> <p>Património local e regional</p> <p>Património Geral</p>	<p>- Metodologias diferenciadas centradas nas características específicas de cada aluno e grupo de alunos.</p> <p>- Implementação constante de feedback</p> <p>- Trabalhos de grupo ao nível de produções musicais, com diversidade de instrumentos.</p> <p>- Utilização de câmpes temáticas e didácticas como motivação para os conteúdos ou para determinados temas de carácter cultural e interdisciplinar</p> <p>- Valorização da música tradicional portuguesa, europeia e dos diversos</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Observação directa</p> <p>Auto e hetero avaliação</p>	<p>Testes</p> <p>Fichas</p> <p>Execuções vocais e instrumentais</p> <p>Trabalhos (investigação individual ou em grupo)</p> <p>Fichas de observação e registo</p>	<p>A execução musical através da organização de grupos musicais estará sempre presente desde o início ao fim e os módulos de trabalho mais técnico serão desenvolvidos simultaneamente sem fixação de prazos mas sob o compromisso de pelo menos uma apresentação de um trabalho.</p>

<p>projectos/actividades da escola;</p> <p>Reconhece a contribuição das culturas musicais nas sociedades</p> <p>Enquadra e compara estilos, géneros e estéticas musicais em relação a diferentes contextos do passado e do presente;</p> <p>Desenvolve capacidades de pesquisa, selecção e tratamento de informação;</p> <p>Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>Desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto pelo trabalho e pelo estudo;</p> <p>Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade;</p> <p>Aumentar a auto-estima e a autoconfiança;</p> <p>Desenvolver a identidade pessoal e colectiva;</p>	<p>se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções técnicas de diferentes culturas.</p> <p>- Desenvolve capacidades auditivas e psicomotoras relacionadas com ritmo, melodia, harmonia, forma.</p> <p>Culturas musicais nos contextos:</p> <p>- Identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente.</p> <p>- Relaciona a música com outras artes e áreas do saber.</p> <p>- Produz material escrito, audiovisual ou multimédia, utilizando vocabulário adequado.</p>	<p>música e cinema.</p> <p>Relacionamento entre a música e as manifestações das sociedades.</p> <p>4 – Músicas do mundo</p> <p>Música africana, árabe, Indiana, do Extremo Oriente, Europeia, Oceânia, Americana, Latino Americana.</p> <p>(outras sugestões)</p> <p>5 – A História do rock, do pop, do jazz e suas ramificações, nos séc. XX e XXI.</p>			<p>contínuas.</p> <p>- Motivação para o estudo da Música erudita e dos seus compositores, no tempo.</p> <p>- A audição, a execução e a improvisação na base das aprendizagens.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

